Vom
deutschen Sprachunterricht
in der Schule
und von
deutscher Erziehung und Bildung
überhaupt,

mit einem

Anhang über die Fremdwörter und einem neuen Anhang über das Altdeutsche in der Schule.

Dritte, vielfältig verbesserte und vermehrte Auflage

von

Rud. Hildebrand.

Leipzig und Berlin
Verlag von Julius Klinkhardt
1887.

Vorwort.

Ein Wort über die ursprüngliche Veranlassung meines Schriftchens bin ich nun, da es in neuer Auflage nöthig wurde, dem Leser und Beurtheiler doch schuldig, weil seine Form und Haltung davon abhängig und danach zu beurtheilen sind. Es war veranlaßt durch die allgemeine deutsche Lehrerversammlung, die im Jahre 1865 hier in Leipzig zu Pfingsten abgehalten wurde. Zu dieser hatte ich auf Anfrage von Freunden im Ausschuß einen Vortrag über deutschen Sprachunterricht zugesagt, kam aber weder zur schriftlichen Ausarbeitung noch zum Vortrag selber. Doch ward er bald nachher zum Druck begehrt, für ein Unternehmen, das damals ins Leben trat unter der Leitung des Herrn Oberlehrer W. Werner hier: Pädagogische Vorträge und Abhandlungen, in zwanglosen Heften. Nun schrieb ich nieder, was ich mir damals im Kopfe ungefähr zurecht gelegt hatte, mit theilweis weiterer Ausführung, und so erschien es, eigentlich nun weder Vortrag noch Abhandlnng, sondern eine Mischung von beiden, als 3. Heft des 1. Bandes, Leipzig bei Klinkhardt 1867, mit dem Titel: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt. Beim Niederschreiben hatte ich unwillkürlich immer die Gelegenheit und den Hörerkreis in Gedanken vor mir, für welche der Vortrag ursprünglich gedacht war. Daher die mehr rednerische Haltung und die vorwiegende Berechnung von Stoff und Form auf Lehrer der untersten Classen, die ich mir damals in der Mehrzahl als Hörer dachte. Dabei will ich doch nicht verhehlen, daß mir beides auch für meine höheren Zwecke gerade

zusagend war, sowol das Denken an die ersten Stufen des Unterrichts, von denen doch eine gründlich erneuernde Belebung des wichtigen Lehrstoffes ausgehen müßte, wie auch das Vermeiden des trocknen Abhandlungstones, der ja im günstigen Falle meist nur den Begriffsvorrath vermehrt oder berichtigt, aber selten oder nicht auf die herzliche Überzeugung wirkt oder gar schlummernde Empfindungen zum Durchbruch bringt, worauf mirs hier zunächst ankam, um den Begriffen beides als Unterlage zu verschaffen. Ich konnte und wollte nicht irgendwie auf geschlossene Vollständigkeit ausgehen, sondern wesentlich nur auf Anregung, die an möglichst günstig ausgewählten Stellen, da aber möglichst tiefgehend angebracht würde, um die Einsicht in die nöthige Umkehr von unnöthigen Umwegen oder gar Irrwegen auf die nahen rechten Wege möglichst bis zur empfundenen Überzeugung zu stärken oder zu vertiefen, dabei immer mit der Rücksicht, den Lehrern zu diesen Wegen möglichst Lust und Muth zu machen und den Glauben an die leichte Möglichkeit des Vorgeschlagenen zu erwecken, das zuerst wol oft wie viel zu hoch gegriffen oder wie traumhaft unmöglich oder gar wie revolutionär aussieht, das ich aber als das Einfachste, Nächste, Sicherste aus Theorie und Erfahrung zu erweisen bemüht war. Auch die weitere Ausführung, die wol nöthig und an der mir unendlich viel gelegen wäre, denke ich mir nicht in der beliebten Form des Systems, sondern in Form eines Handbuches zum beliebigen Nachschlagen und Nachlesen und Nachtragen, in dem an einer möglichsten Fülle von recht bestimmt gefaßten Einzelfällen und Einzelheiten die Grundsätze ihre fortlaufende Ausführung, lebendigste Verdeutlichung oder auch berichtigende Probe finden müßten — ein Buch, das mir seit Jahren als liebes Bild mahnend vorschwebt, an dem ich seit Jahren in Gedanken schon manchmal gearbeitet habe, wie sich dazu in einer langen Lehrererfahrung eine drängende Fülle von Stoff in mir angesammelt hatte, zu dem ich aber nun kaum die Muße finden werde, wie ich sie schon zu diesem Schriftchen nur mit Mühe gefunden habe.

Auf eine zweite Auflage hatte ich nicht gerechnet, eher auf Gegnerschaft (die denn auch nicht gefehlt hat, bis zu geringschätziger Behandlung), namentlich von Seiten Solcher, welche die alten tief ausgefahrenen Gleise für die einzig möglichen Wege halten, die

durch den Bergwald oder zu seinen Schätzen und Schönheiten führen.*) Daß meine Vorschläge aber auch so viel Zustimmung gefunden haben, macht mir Muth und Hoffnung — Hoffnung für die heilige Sache; habe ich die Zustimmung doch auch in freudiger, ja begeisterter Weise zu lesen und zu hören bekommen. Und in Frankreich hat ein mir befreundeter Gelehrter theilweisen Gebrauch von meinen Vorschlägen und Meinungen gemacht beim Entwurfe eines Grundrisses zu einer Reform des dortigen Unterrichts, als Beitrag oder als Grundlegung zu dem Neubau der Nation, an dem die Einsichtigen dort seit den Erfahrungen von 1870 arbeiten.**) Mir war es eine eigne, ich möchte sagen stolze Freude, zu diesem Zweck unbewußt ein und das andere Bausteinchen geliefert zu haben, zugleich doch zur Überbrückung der Kluft zwischen den Gegnern von 1870, die vor Gott und der Menschheit berufen sind einander zu fördern, nicht zu schädigen.

In der neuen Auflage ist der ursprüngliche Bestand um ein gutes Drittheil vermehrt, hauptsächlich, wie dringend gewünscht war, in den belegenden Beispielen, die den Lehrern eine feste Handhabe für die Anwendung der verfochtenen Grundsätze darbieten sollten. Neu ist der Anhang über die Fremdwörter, der denn freilich wieder sehr verschiedenen Urtheilen entgegen sehen muß, darunter wol auch solchen, die aussehen dürften wie die Folgen wenn man in ein Wespennest sticht. Aber das Wespennest statt Bienenstockes ist einmal da, und es mußte auch einmal wieder hinein gestochen werden. Ich habe, weil ich Streit nicht liebe, den möglichen Stachelstichen gleich mit zu begegnen gesucht, nicht gegenstechend, denk ich (obwol ichs auch könnte, wenns verlangt würde), sondern möglichst ablehnend oder abstumpfend durch mahnendes Hinweisen auf das höhere oder höchste Ziel, in dem

*) Wie Urtheile dasselbe verschieden sehen können, habe ich dabei auch erfahren; so mußte ich von einer Seite hören: etwas Neues ist in Ihrer Schrift doch nicht enthalten (was ich doch auf der fünften Seite selbst schon gesagt hatte), von einer anderen (im Lit. Centralbl.), es wäre darin eigentlich wie ein neues Wissensgebiet angebrochen (im 5. Cap.).

**) Quelques mots sur l'instruction publique en France, par Michel Bréal, prof. au collége de France. Par. 1872, auch wiederholt aufgelegt. Ich möchte die Schrift unsern Pädagogen zur Beachtung empfehlen und meinerseits hier gleich Proben daraus entnehmen, auch solche die meinen Vorschlägen und Urtheilen zur Bestärkung dienen könnten.

Alle eins sein können oder sind. Wer sich etwa doch zu sehr gescheuert fühlt, mag nur nach dem Wehthun sich selber besehen, er wird sich blanker finden. Übrigens fehlt dazu der abrundende oder versöhnende Abschluß, den ein Capitel über die Behandlung des Altdeutschen in der Schule liefern sollte, das man, fürchte ich, auch vielfach falsch, am falschen Ende anfaßt und das für unsere Bildung doch von Jahrzehnt zu Jahrzehnt wichtiger wird. Aber verschiedene Gründe zwangen mich, davon abzusehen, wenigstens für dießmal.

Leipzig, Ostern 1879.

Dr. **Rud. Hildebrand,**
ord. Prof. für neuere deutsche Literatur
und Sprache.

Diese dritte Auflage hat wiederum manigfache Verbesserung und Vermehrung erfahren, hauptsächlich in der vielfach gewünschten Richtung, daß dem Lehrer noch mehr geeignete Beispiele und Belege zur Belebung des Unterrichts an die Hand gegeben würden. Ich freue mich, zu sehen, wie lebhaft man auf dieß Bestreben eingeht, in der Schule den reichen Inhalt der Sprache neben der Form geltend zu machen, den jungen Geistern z. B. auch die schönen und tiefen Lebensbilder, von denen die Sprache voll ist, wieder deutlich zu machen, wozu oft nur ein Öffnen des Auges gehört, daß es durch das Äußere hindurch ins Innere sehen lerne. An dem Anhang über die Fremdwörter konnte ich die wolthuende Beobachtung machen, daß ich ihn jetzt hätte muthiger schreiben können und ein gewisser bitterer Grundklang darin nun eigentlich nicht mehr zeitgemäß ist, nachdem die Wirkung der gewaltigen Dinge von 1870 sich auch in dieser Richtung langsam und doch stetig zeigt, daß sich endlich ein gehobeneres deutsches Ehr- und Selbstgefühl auch in Bezug auf die Sprache in weiteren Kreisen regt. Doch konnte ich am ganzen Gefüge nicht gut gründlich ändern, mag es, wie es da steht, weiter mit an die Gewissen der Lehrer pochen, daß sie alten hemmenden Wust abschütteln oder in Leben umsetzen und überhaupt unserm neuen Leben die Bahn frei machen helfen, in der Sprache wie im Denken und Wollen.

Hinzugekommen ist ein Anhang über das Altdeutsche in der Schule, schon in der vorigen Auflage beabsichtigt, nun aber anders ausgeführt, als ich damals dachte. Ich wollte da den Lehrern nach Maßgabe eigner langer Erfahrung möglichst an die Hand geben, wie nach meiner Meinung dieser Unterricht am besten anzufassen wäre, daß er sich in das Schulziel der höheren Schulen richtig einfügte, allenfalls es selber richtig stellen hülfe. Denn daß dieses Schulziel selbst in einer suchenden Bewegung ist (wie in allen Zeiten, die strebende waren, nicht auf scheinbaren Lorbeeren ausruhten), nicht bloß die Methode, der Weg zum Ziel, das ist wol sicher genug, so unbequem es für Solche sein mag, die lieber sitzen als suchen. Was aber daran gerade jetzt zu bessern ist, das ist wol auch im Allgemeinen klar genug, wenn man nur auf die Stimmen hört, die immer lauter ertönen auch aus den Kreisen unbefangenster und wohlwollendster Beobachter, von Leuten, die froh und frei genug stehen im Geiste, um den rechten Weg und das rechte Ziel finden zu helfen. Jetzt macht das Ganze den Eindruck, daß man beim höhern Unterricht, auf Gymnasien wie Realgymnasien und selbst auf höheren Töchterschulen, bewußt oder unbewußt, gewollt oder ungewollt und nur vom Zug der Zeit mitgetrieben, das als Ziel nimmt, daß es da gelte kleine G e l e h r t e zu bilden, nicht — M e n s c h e n, was noch in meiner Schulzeit auch für das Gymnasium eigentlich das Ziel war aus der Überlieferung des vorigen Jahrhunderts, ja aus dem 16. Jahrhundert her, wie schon in dem alten Stichwort humaniora trefflich und kräftig ausgesprochen ist: „mehr Mensch“ zu werden war das Ziel. Das schöne Wort wird ruhig noch mit fortgeführt im Hausrath der gelehrten Schulen, gleicht aber nun wirklich mehr einer alten Kiste, die im Winkel steht mit Sachen aus dem Haushalt der Großeltern. Die Zeit ist da, eigentlich nicht lange erst, auf einen verhängnißvollen Irrweg gerathen, von dem man wird umkehren m ü s s e n, es fragt sich nur, wie viel Schaden der Gesundheit der Nation, der äußeren und der inneren, noch geschehen soll bis zur entschlossenen Umkehr. Lasse man die Gelehrsamkeit der Universität, die wahrlich für ihre schwere Arbeit nichts nöthiger braucht, als gesunde ganze Menschen, wie unsre Zeit überhaupt, und diese müssen ihr die Gymnasien liefern.

Meine Besorgniß war, daß man auch im altdeutschen Unter-

richt unwillkürlich das Ziel verfolge, die Schüler zu kleinen Gelehrten im Altdeutschen zu machen, statt zu guten Deutschen, die sich aus Sprache, Geist und Leben unserer Vorzeit heraus ihres Deutschthums besser bewußt und darin gestärkt und gegründet würden, als es aus der Gegenwart heraus mit all ihrem Geistesreichthum möglich ist, und dafür wollte ich fechten und arbeiten, jenem Misgriffe möglichst vorbauen oder entgegenwirken. Inzwischen ist aber auf diesem Gebiete die überraschende Wendung eingetreten, daß in Preußen und Österreich auf den Gymnasien der Unterricht im Mittelhochdeutschen wieder abgeschafft worden ist. Damit stellte sich die Aufgabe von selber so, daß es nun galt, diesen Unterricht theils als unentbehrlich zu erweisen für unsere höhere Bildung, theils zu zeigen, in welcher Form er auch im jetzigen Schulrahmen möglich ist mit rechtem Gewinn, wenn man sich das Ziel richtig stellt, d. h. nicht in den Kreis der Gelehrsamkeit, in den es auch bei den maßgebenden Erwägungen, die zur Abschaffung in Preußen und Österreich geführt haben, doch wol zu weit hineingerathen war, sondern in den Kreis der gegebenen lebendigen Geistesbedürfnisse unserer Jugend. So habe ich wol der ursprünglichen Aufgabe zugleich mit der neu gestellten nachgehen können, daß jene nicht gar zu kurz kommt. Es wäre ja noch viel zur Sache zu sagen, mögen Andere dazu weiter helfen, wie das auch schon von Manchem in trefflicher Weise geschehen ist.

Das Register, das den Gebrauch erleichtern wird, ist eine Arbeit des Herrn Gymnasial-Oberlehrer G. Berlit hier, aus Liebe zur Sache übernommen.

Leipzig, Januar 1887.

R. H.

Kein Unterrichtszweig ist in unserer Volksschule, oder ich sage lieber in unserer Schule überhaupt von größerer Bedeutung als der Unterricht im Deutschen. Ich bin mit der pädagogischen Literatur leider viel zu wenig bekannt*) um zu wissen, ob und wie weit ich damit vielleicht etwas recht Überflüssiges sage, das etwa schon so allgemein anerkannt ist, daß es sich von selbst versteht. Aber wäre dem auch so, einmal ist der Satz über die Theorie gewiß noch nicht weit hinaus gekommen, und dann möchte ich für ihn eine Ausdehnung in Anspruch nehmen, die schwerlich schon anerkannt ist. Doch davon nachher.

Der Unterricht im Deutschen gilt den Lehrern im allgemeinen nicht als der leichteste und angenehmste, ja vielen wol als der schwerste und lästigste, und lästig, nicht zu selten sogar langweilig nicht den Lehrern bloß, auch den Schülern, und nicht an Volks- und Bürgerschulen bloß, eben so gut, ja besonders an Gymnasien. Das ist ein schwerer Uebelstand, ja ein Nothstand, sobald der Satz wahr ist, daß der deutsche Unterricht der wichtigste ist, und da diese Wichtigkeit, wie groß oder klein sie auch einer ansetzen mag, unzweifelhaft mit der höchsten Aufgabe der deutschen Schule als deutsche rzusammenhängt, mit der rechten Pflege des Deutschthums, so ist es sogar ein vaterländischer, ein nationaler Nothstand, welchem Abhülfe werden müßte so schnell als möglich. Vorliegender Auf-

*) Ich darf dafür wol meine Entschuldigung suchen in meiner Thätigkeit am Grimmschen Wörterbuch, die sich nun schon ein gut Stück über ein Viertel-jahrhundert ausdehnt.

satz möchte zu dieser Abhülfe, die die Zukunft finden muß, ein Scherflein beitragen, womöglich die Gegend zeigen, von wo die Abhülfe zu erwarten, zu holen und zu haben ist.

Wir werden von selbst auf den Weg kommen, den ich dabei einschlagen will, wenn wir kurzweg gleich nach den Gründen jener Unlust zum deutschen Unterrichte fragen, indem ich zugleich den Satz als zugestanden voraussetze, daß Unlust, die für jedes Thun ein Hemmschuh ist, d. h. ein solcher, den man dem Rade auf ebenem Wege anlegen wollte, oder gar wo es bergauf geht — daß Unlust beim Lehren und Lernen am allerwenigsten statthaben sollte. Kaum irgendwo ist mehr als hier die frischeste Lust das allein Rechte. Ich weiß wol, daß manche und zwar gerade hochachtbare Lehrer und Theoretiker in diesem Satze eine Art Epikuräerthum wittern, einen Eudämonismus, eine Verweichlichung unseres Zeitalters, das von rechter Arbeit und vom Pflichtbegriffe nichts mehr wissen wolle; ich habe selbst von einem solchen Pädagogen bei feierlicher Gelegenheit und von maßgebender Stelle aus mit gehobenem Tone und sittlichem Nachdruck aussprechen hören, daß er sich von dem jetzt beliebt werdenden Grundsatze lossage, aller Unterricht solle den Schülern interessant gemacht werden.*) Und doch ist das nichts als ein schweres Misverständniß, der Nachklang einer ältern Epoche in der Entwickelung des deutschen Geisteslebens, die nun sonst doch längst überwunden ist (ich meine das Wort noch im philosophischen Sinne Hegels).

Jeder meiner Altersgenossen wird sich erinnern, daß in unserer Schulzeit die sich selbst klarsten Lehrer fürs Lernen das Hauptgewicht legten auf Klarheit im Verstehen, auf klaren Verstand, für sittliche Dinge auf das Pflichtgefühl, besser auf den Pflichtbegriff: denn das Gefühl war überhaupt bei ihnen leicht in einigem Miscredit als unklar, irreleitend, mit der gefährlichen Phantasie zu eng verschwistert, selbst für das sittliche Leben durch bewußte Grundsätze zu ersetzen, während man jetzt ja wol erkannt hat oder immer mehr erkennt, daß Gefühl und Phantasie unentbehr-

---

*) Es war der Rector Kraner an der Thomasschule in Leipzig, der ich selbst über 20 Jahre als Lehrer angehört habe; ich gedenke seiner übrigens nur mit dankbarer Verehrung, so kurz leider sein Wirken an unserer Schule bemessen war.

liche Helfer des Verstandes sind und der Bildung, Ausbildung eben so sehr bedürfen wie der Verstand: wo anders, als eben in der Schule? Sie finden sie ja auch wirklich da, aber wie und wo? in dem Verkehr der Schüler unter einander: frage Jeder seine eigene Schülererinnerung, wie und in welchen Richtungen. Auch die Ausbildung und Nährung der Phantasie und des Gefühls müßte vom Lehrer besorgt werden, nebenbei in den Unterrichtsstunden (nur ja nicht etwa mit psychologischen Theoremen), und dazu bieten die deutschen Stunden den allerbesten Anhalt, wie sich weiter zeigen wird. Jener wolgemeinte, doch strenge, unter Umständen starre Standpunkt war wesentlich die Einwirkung von Kants Philosophie in die pädagogischen Kreise mit ihrer Kritik der reinen Vernunft, ihrem kategorischen Imperativ, ihrem Bekämpfen des Gefühlslebens als Richtmaßes für Thun und Denken. Aber so hochwichtig auch Verstandesklarheit und der Pflichtbegriff sind im Geistesleben, sie sind eben nicht im Stande, wie man meinte, allein zu leisten was nöthig ist; ja ihre einseitige Herrschaft wird ebenso hinderlich, selbst schädlich, als ihr berechtigter Einfluß förderlich und unentbehrlich ist, und manche der wichtigsten Mängel unserer Zeit, glaub ich, wurzeln wesentlich in ihrer einseitigen Herrschaft, die aus jener Periode ein Nachleben führt oder durch andere Zeiteinflüsse, wesentlich Enttäuschungen des Gemüthslebens, neue Lebenskraft gewonnen hat.

Auch die leidige Unlust zu den deutschen Stunden fließt zum guten Theil aus Einseitigkeit der bloß formellen Verstandesarbeit, die meist darauf verwendet wird, und das empfinden Schüler wie Lehrer gerade hier am schärfsten als innere Leere. Bei jedem anderen Unterrichtsgegenstande begleitet den Schüler das anfrischende Gefühl, daß er sich etwas Neues erwirbt, daß dem Umkreis, den er im Geiste überschauen und beherrschen lernt, ein neues Feld hinzugefügt wird, und auch bei trockener, bloß verstandesmäßiger Behandlung, z. B. der Geographie, bleibt jenes Gefühl des sachlich Neuen doch im Hintergrunde und rettet eine gewisse Neugier in der Schülerseele, die ja die Mutter der edleren Wißbegier ist; das ganze innere Leben in diesen Stunden gleicht einer ersten Wanderung aus dem Kreise der Heimat hinaus, auf der man bei jedem Schritte weiter, wenn auch nicht immer besonders Anziehendes, doch immer Neues sieht. Selbst beim formellsten, inhaltlosesten

Gegenstande, dem Rechnen, der Mathematik hat der Schüler das Gefühl, gleichsam eine Eroberung zu machen, die ihm einen schönen neuen Besitz zuführt; die scharf und klar erscheinende Form, die allen Stoff beherrscht, wird ihm hier selbst zum neuen Stoffe. Und auch der Lehrer hat bei alle dem das befriedigende Gefühl, daß er werdende Menschen in Gebiete der innern oder äußern Welt zuerst einführt, die ihnen ganz neu sind, in denen er ihnen als Einheimischer, ja als Herr entgegentritt und vorangeht, seine Schätze zeigend.

Wie ganz anders kommt aber beiden der deutsche Unterricht entgegen. Den Stoff, um den sichs dabei handelt, bringt jeder nach seinem Gefühl bereits voll und fertig mit, es ist sogar der eigenste Besitz eines Jeden, ein Besitz der wie ein Gefäß ist mit dem Wichtigsten und Eigensten als Inhalt, das der Einzelne bis zu dem Tage sich erworben hat, seine Lebens- oder Weltanschauung — und wolverstanden, auch der Schüler, selbst der kleinste, bringt doch schon eine kleine Weltanschauung mit in die Schule, wenn darin auch von Principien und Organismus noch nicht die Rede ist, wie bei den Großen; und doch, sittliche und praktische und andere Grundgedanken sind auch in der kleinen Weltanschauung schon vorhanden, in Form von Ahnungen die aus eigenen kleinen Erfahrungen in ihn kamen, oder als Sprichwörter, die er zu Hause oder unter seinen Spielgenossen gehört und ahnend ihren Kern erfaßt hat, oder als Grundsätze, die ihm angeflogen sind, weil er sie von Eltern und Verwandten oft zu hören bekommt. Und wie liegt das den Kindern bereit zur Hand, nach Inhalt und Form! Wie lebhaft reden sie in der Zwischenstunde oder auf dem Spielplatze von einem bestimmten Vorfall unter ihnen, wie streiten sie da, wer recht oder unrecht hat mit beredten Worten, wie fließt da die deutsche Rede, und die in der Stunde die stummsten, sind da gern die beredtesten, und es fehlt ihnen kein Wort und keine Wendung, und auch Syntax und Satzbau sind schon da, wenn auch in sehr volksmäßiger Haltung (wie sie sich doch auch bei Dichtern dann wiederfinden), etwas aber und etwas recht Wichtiges in einer Vollendung, die in den Stunden kaum die Begabtesten in der höchsten Klasse so zu Tage bringen — die rechte Betonung in der unerfaßbarsten Manigfaltigkeit und Wirksamkeit, wenn sie auch oft mehr grell und grob, in roher Naturfarbe auftritt.

Jetzt kommt der Lehrer und hält deutsche Stunde. Da sollen sie nun Deutsch lernen, das sie doch für sich, für ihren Bedarf schon so gut können, sollen es lernen an einem Stoffe, der sie jedenfalls viel weniger interessirt als was sie eben unter einander verhandelt haben. Ja wenn der Lehrer gleich das Interesse erfassen könnte das eben in ihnen waltete, den Gegenstand aufnehmen den sie eben unter einander verhandelten, fortfahren wo sie aufgehört, die logische oder sittliche oder Rechtsfrage, wie sie in jedem Streite liegen, vornehmen und abfragend und bessernd und berichtigend unter ihrer Mithülfe allmälich klar aussprechen was sie dunkel gefühlt und gesucht, noch besser sagen, was sie eben haben sagen wollen, so daß sie dabei das Gefühl hätten wie sie es mit haben finden und in reinliche Form fassen helfen, und dabei den Dialekt leise leise ins Hochdeutsch hinüberführen, daß es ihnen selbst nun erst gefällt: „ja so meinte ichs, so ists recht!“ Nicht wahr, das wäre doch auch deutscher Unterricht? und wie wirksam wäre der! und wo bliebe da die Langeweile! Die Schulbänke und Schulwände und die ganze Schule vergessen würden die Schüler vor lauter thätigstem innern Leben (wie eben in der bewegten und unbewachten Zwischenstunde auch) und zwar mit dem Gefühl, wie sie da aus ihrem eigensten Leben mitten heraus in eine Höhe gehoben würden, die nur eine Veredelung dessen wäre was sie selbst schon hatten, nichts nagelneues Fremdes. Und zuletzt könnte der Lehrer dabei immer auch die Rede in einer einzelnen Formfrage auslaufen lassen, so daß von dem ursprünglichen Interesse her immer noch die Theilnahme des ganzen innern kleinen Menschen dabei wäre, etwa von dem Unterschiede des Artikels **der** und des Relativums und Demonstrativums **der**, wie er sich in der Betonung und Aussprache wesentlich ausprägt.

Aber freilich, das gienge nicht als tägliches, ordnungsmäßiges Verfahren, vollends in einer starkbesetzten Klasse, und ich verzichte feierlich darauf, den Einfall einmal in einem Schulregulativ zu erblicken, schön in Paragraphe gefaßt. Und doch — die Probe ists wol werth, wie ich mich denn erinnere ganz zufällig schon einen Schülerstreit, zu dem ich kam, wirklich in ähnlicher Weise benutzt zu haben, freilich ohne alle Nebengedanken von Methode oder Theorie. Und auch was ich eigentlich zu sagen habe, ist in dem ausgemalten Einfalle, so wunderlich ihn Mancher finden mag, im

Grunde schon gesagt, so daß es nur heraus zu spinnen ist. Ich will das Wichtigste davon in einzelnen Sätzen aufstellen, und zwar einstweilen ganz scharf ausgesprochen.

Ich numerire die Sätze, um sie nachher genauer zu prüfen oder Bemerkungen und Erläuterungen daran zu knüpfen. Uebrigens will ich lieber gleich selbst aussprechen, daß ich keineswegs damit ganz Neues aufzustellen wähne; doch gewisse Grundgedanken, die in dem doch wol noch ziemlich Neuen stecken, durchkämpfen zu helfen, das möchte ich gern; es gibt ja Dinge und Gedanken, die man nie oft genug, nie zu viel sagen und wiederholen kann, das sind solche, die in der Gedankenwelt gleich Kernen sind mit unerschöpflicher, immer nachquellender Lebensfülle.

1) Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.

2) Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.

3) Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.

4) Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache.

I.

Der erste Satz wird, wenn man sich seine Durchführung in der Schule denkt, am meisten auf Schwierigkeiten und Bedenken stoßen. An und für sich scheint er theils unumstößlich richtig zu sein, theils für das Hauptleiden des deutschen Unterrichts, jenes Gefühl der Leere, die gründlichste Abhülfe zu gewähren. Denkt man sich z. B. in die ausgemalte Scene in der Klasse zurück, so erscheint da das Lernen der Muttersprache eigentlich in derselben Gestalt, die es außer der Schule, so zu sagen in der Natur hat, als eine Fortsetzung der Art wie das Kind zuerst und bis zum

Eintritt in die Schule die Sprache lernte; und nach der Schulzeit beim Eintritt ins große Leben geht ja das weitere Lernen der Muttersprache in derselben Weise fort. Da wird einem ein neuer Gegenstand, sinnlich oder innerlich, bekannt, und in demselben Augenblicke, wo dieser im Interesse, in dem inneren Bedürfniß des kleinen oder des großen Menschen Fuß faßt, haftet auch das gehörte Wort dafür im Ohre und im Gedächtniß, während es vorher vielleicht schon wer weiß wie oft an uns ungefaßt vorüber gegangen ist; man glaubte wol oft das Wort schon ganz gut zu kennen, aber es war vor dem Augenblicke eine leere, farblose Hülse, ein Nichts, während es uns nun Gesicht und Farbe gewonnen hat, der Träger eines kleinen Besitzes von einem gewissen Werthe, woran auch bloß beiläufig zu denken uns wolthuend, fördernd oder gar ein Bedürfniß ist. Auch wer in ein fremdes Land kommt, lernt die Sprache dort auf diese Weise am besten; er hört unter dem inhaltlosen Schwall von Tönen, der anfangs sein Ohr umspült, plötzlich von Dingen reden die er kennt, die ihn näher angehen oder anzugehen anfangen, und mitten aus der gestaltlosen Reihe von Klängen heraus faßt er plötzlich einen, ein Stichwort, von dem er merkt, daß es dem ihm bekannten Gegenstande entspricht, und der Wortklang vermählt sich in dem Augenblicke in ihm mit der Vorstellung des Dinges: Inhalt und Form, Kern und Schale haben sich gefunden, und das wird zugleich ein Augenblick reinster geistiger Freude, geistigen Genusses, weil es zugleich ein eigenes Nachschaffen des schon Vorhandenen ist, ein kleiner Schöpfungsact in uns.*) Und auch wenn einer z. B. nach Amerika kommt, und hätte schon hier selbst guten Unterricht im Englischen gehabt, das Beste muß er doch dort neu nachlernen auf die angegebene Weise, sich selber nachschaffen unmittelbar am vollen Lebensinhalt der Sprache, der bloß aus Büchern nicht zu haben ist. Ich denke, man

---

*) Unser ganzer Sprachbesitz, ja unser ganzer geistiger Besitz, d. h. was wirklich diesen Namen verdient, nicht bloß ungefähr angeflogen ist, besteht und entsteht eigentlich aus solchen kleinen eigenen Schöpfungsacten; das wäre für die Pädagogen das wichtigste Capitel aus der Psychologie, in die sie einzuweihen sind — nur nicht bloß in den akademischen abstracten Modewörtern, in denen man anfangs oder lange gern das Geheimniß der höheren Bildung sucht, die aber leicht mehr verhüllen als wirklich sagen für den, der nicht jeden Augenblick durch sie hindurch zur Sache vordringen kann mit frischer Vorstellung.

darf die Frage aufwerfen: sollte man nicht auch hierin einen jener Winke der Natur sehen, die anderwärts am besten zum Ziele führen? das Verfahren der Natur kurzweg in die Schule versetzen? das ist ja der allgemeine Zug der Zeit seit der Umkehr von der Abhängigkeit von verknöcherter Ueberlieferung.

Auch fehlt ja dieses Naturverfahren in der Schule keineswegs, hat wol nie gefehlt. Mancher wird wol z. B. das Wort **Weihestunde** zuerst in der Schule gehört haben, etwa in einer Religionsstunde, in einer Schulrede; verstanden hat ers sicher nur dann gleich beim ersten Male, wenn zugleich wirklich aus dem eignen Gefühl des Lehrers herüber das Gefühl einer Weihestunde auch durch seine Seele zog. Wer aber nur das Wort lernt ohne seinen Inhalt, der spottet wol drüber oder rümpft dabei die Nase, er versteht es eben nicht. — Die meisten Großstädter haben wol das Wort **Karst** zuerst in der Schule gehört, in Bürgers Gedichte:

Mit Hacke, Karst und Spaten ward
Der Weinberg um und um gescharrt;

es bleibt dem Knaben eine leere Marke ohne Prägung im Kopfe, der ungefähre „Begriff" eines Grabwerkzeuges, d. h. ein schattenhaftes Ding (wie sie in blasirten und abstract erzogenen Köpfen der großen Städte so zahlreich sind, auch von wichtigern Dingen), wenn ihn nicht dabei der Lehrer an die zweizinkige Hacke erinnert, die er als Kartoffelhacke wol einmal bei einem Spaziergange gesehen hat. Hat er sie aber gesehen, oder schildert sie der Lehrer anschaulich genug, so gewinnt ihm das Wort wie die Sache, eins am andern, plötzlich einen gewissen Werth, der Augenblick wo Wort und Sache sich in seinem Kopfe vermählen, ist ein eigenthümlich wolthuender, in dem er selbst etwas von der Frische schöpferischen Denkens schmeckt (ach ja! ruft er im Stillen, oder besser halb laut, den Kopf munter hebend), und so unbedeutend die Sache ist, er erinnert sich des Augenblicks leicht nach langen Jahren noch mit einem Nachklang jener Frische. Jeder wird sich ähnlicher Augenblicke aus seiner Schulzeit her zu erinnern haben, oft als Lichtblicke in einer sonst wüsten Erinnerungsmasse. Und nur zehn solcher Augenblicke in einer Stunde, wo bleiben da Leere und Langeweile! Und — kein Lehrer — in keinem Fache — hat solche Augenblicke so wolfeil, und zwar in größter Manig-

faltigkeit, an kleinen und großen Dingen, als der Lehrer des Deutschen.*)

An einer Stelle in der Schule hat denn auch dieses Verfahren schon längst sein volles Recht gefunden als eingeführte „Methode," in den Elementarklassen. Es hat aber auch da seine volle Wirkung entfaltet, denn das Lernen geht da rascher als sonst, man lernt also mehr, und doch besser und mit geringerer Anstrengung, und — was die Hauptsache ist — anstatt der Angst oder Bangigkeit von früher mit Lust und Freude; denn die Väter und Mütter wissen wie gern die Kleinen jetzt in die Schule gehen, sodaß darüber selbst die altehrwürdige Zuckerdüte eine culturgeschichtliche Antiquität geworden ist; man fühlt auch, daß der Elementarunterricht jetzt der Glanzpunkt unseres Volksschulwesens ist, bewundert von den Ausländern. Freilich war das Verfahren da auch am leichtesten anzuwenden, weil es sich da nur um Anschauung der nächstliegenden Dinge handelt. Es käme aber darauf an, dasselbe Verfahren, eigentlich doch das vorhin berührte Naturverfahren, auf den höheren Stufen fortzuführen, nur mit der Aenderung, Ausweitung, Erhöhung, Vertiefung, Verinnerlichung, die dort die andersartigen höheren Lehrstoffe verlangen. So steht in dem Falle von Karst vorhin an Stelle der äußern Anschauung eine innere Anschauung, wie sie die Seele sich aus eigenen Mitteln schafft, in dem Beispiele mit der Weihestunde aber steht genau an der Stelle der Anschauung eine Empfindung, eine der tiefsten, innersten, heiligsten, denn diese, die Empfindung ist es, die hier

*) Es wäre übrigens dabei nicht übel, wenn der Lehrer auch die Aussprache von Kârst mit langem a kennte und erwähnte, wie sie bei den Bauern gilt, d. h. doch bei denen, die das Ding und das Wort seit Jahrhunderten her in ununterbrochener Ueberlieferung besitzen, also am besten wissen müssen wie es zu sprechen ist. Und in einer obern Klasse, wenigstens eines Gymnasiums oder einer Realschule, wäre es wieder nicht übel, wenn der Lehrer auch den guten geschichtlichen Grund dieses langen a anzugeben wüßte (s. Grimms Wörterb. V, 231). Man bringt eben auch solche äußerliche Dinge am besten an im Schülerkopfe, wenn die Sache selbst der Schülerseele im vollen Lichte des Interesses steht; denn das Gedächtniß ist da nicht bloß die Vorrathskammer des kühlen, trockenen, eigentlich interesselosen Verstandes, der wesentlich nur für sich selbst ein Interesse hat, sondern die Vorrathskammer des ganzen lebendigen innern Menschen, in dem Verstand und Phantasie und Gefühl einmal glücklich als ein lebendiges Eins wirksam sind.

die Sache erfaßt oder in sich nachschafft, wie dort das Auge, ich möchte fast sagen eine Anschauung des Gemüthes.

Ja aber, hör ich schon lange den lesenden Fachmann einwenden, das alles trifft ja gar nicht die Punkte, um die sichs für uns handelt in den Klassen über die Elementarklassen hinaus in unserer ernsten Schulpraxis: das da sind einzelne Bissen Kuchen, die man den Schülern wol dann und wann mit zu kosten geben kann, sie brauchen aber das Brot des Alltagslebens, und mit dem haben wirs zu thun! Ja sie zupfen mich auch schon lange während des Schreibens ungeduldig am Aermel, die Orthographie, die Interpunction, die Grammatik, die Syntax und wie diese gelehrten Mächte alle heißen, die recht eigentlich die Herrinnen der Schule sind und sich da um so wichtiger gebärden, je weniger im Leben draußen von ihnen die Rede ist; sind sie doch auch nur in der Schule geboren und groß gezogen, von den Lehrern selbst, und zwar wirklich zu groß ihnen selbst und den Schülern zur Plage, wenigstens die beiden ersten; besonders die erste ist vor lauter Verzärtelung durch die Liebe ihrer Väter ein recht launenhaftes Frauenzimmer geworden, die immer befiehlt und befiehlt und thut dabei als hienge von ihr das Heil des Ganzen ab, und doch weiß sie oft selbst nicht recht was sie will und soll, wie eine alte Jungfer, die noch dazu sich seufzend getröstet das Aschenbrödel im Hause zu sein; etwas von diesen Unarten ist übrigens allen jenen Schulgöttinnen von ihren Erziehern seit langer Zeit anerzogen worden, und jeder widerfährt es wol einmal, mit wichtiger Miene recht Verkehrtes zu befehlen, und das ist darum so schlimm, weil andere Mächte nun vor ihnen nicht genug, manchmal gar nicht zu Worte kommen können, stolze, aber schöne, ernste aber klare und frische Frauengestalten von draußen her, die draußen außer der Schule gewaltig und vielbeschäftigt sind, aber eingeladen sofort bereit, herablassend auch in der Schule bei den Kindern zu erscheinen, Frau Natur, Frau Einfachheit, Frau Wirklichkeit und andere, darunter die jetzt männliche Frau Mutterwitz. Böse Zungen flüstern sogar, es wäre schon der Fall vorgekommen, daß die Kleinen eine und die andere jener Gestalten als Kinderengel in der Tasche mit in die Schule gebracht hätten und hätten sie in der Stunde über der Bank sehen lassen, aber jene Schulgöttinnen hätten sie als grobe, bildungslose Bäuerinnen gescholten und in

die Tasche zurückgejagt oder gar als zerstreuende Spielerei confiscirt und in den Ofen geworfen.

Doch genug des Scherzes. Er war offen gestanden halb von Verlegenheit eingegeben, was auf jene Frage zu antworten wäre, wie denn mein Naturverfahren dem schweren Betrieb der grammatischen Seite des Sprachunterrichts zu Gute kommen sollte. Ich kann hier aus eigener Erfahrung fast gar nicht reden, da am Gymnasium jener sauren Arbeit vom lateinischen Unterrichte wesentlich vorgearbeitet wird. Und doch fühlte ich mir den Muth, auch durch dieses dornige Gebiet mich ohne Erfahrung so hindurchzuarbeiten, daß die Hauptsache, der Grundsatz vom Inhalt der Sprache beim Unterrichte ganz und unzerrissen herauskäme; nur um die Art seiner Anwendung handelt es sich. Eine gewisse, wenn auch mehr stillschweigende Anerkennung hat übrigens der Grundsatz schon erfahren in einer Thatsache der pädagogischen Entwickelung, ich meine die zum Durchbruch gekommene Neigung zum Aufgeben des grammatischen Unterrichts in systematischem Zusammenhange (ganz wie in den Gymnasien) und den Versuch, statt dessen die nöthigen Lehren an die Lesestücke anzuschließen in der sog. analytischen Methode. Man hört freilich auch wieder schwere Klagen über diese Methode, trotz ihres schön griechischen Namens, der so philosophisch klingt, und es verlautet sogar der Wunsch, lieber noch zu der abgethanen Art zurückzukehren, als Gedichte, Märchen u. dergl. weiter so zerpflücken und verwässern zu lassen, wie es vielfach geschehe. Aber sicher war das Verlassen der systematischen Grammatik der Ausfluß eines berechtigten und richtigen Gefühls, wesentlich wol jenes Gefühls der Leere, und wo die neue Art fehlschlägt, da kann nur das die Schuld tragen, daß der Lehrer bei so einem Lesestücke eben nicht thut was mir als das Erste nöthig scheint, daß er den ganzen lebendigen Inhalt des Stückes aus seiner Seele in die Seelen der Kinder hineinarbeite — aber arbeiten ist gar nicht der rechte Ausdruck, weit eher spielen (in dem Sinne wie es Schiller ästhetisch brauchte), denn die jungen Seelen sind, sobald sie erst auf den Bänken wartend dasitzen, innigst bereit den Inhalt auf einen bloßen frischen Wink in sich aufleben zu lassen und dem Lehrer halben Weges entgegen zu kommen; sie sind jeden Augenblick, selbst nach einer sehr lebhaften Zwischenstunde, bereit, über dem Inhalt einer Fabel oder Erzählung ihre Schulbänke zu

vergessen und im Geiste in den Wald zu gehen oder vollends in einen Weinberg, am liebsten, wenigstens die Knaben, z. B. auf ein Schlachtfeld, aber auch nur in die Werkstätte eines Schusters zu treten oder sonst wohin, weil es nothwendig ihnen überall viel besser gefällt als zwischen den kahlen Schulwänden — sobald der Lehrer selbst im Geiste dort ist, und dem muß es doch dort auch besser gefallen als im dumpfen Schulzimmer, das er alle Tage nur zu lange sehen muß?! Welche Langeweile sammelt sich nicht im gewöhnlichen Schulbetrieb auf diesen kahlen Wänden an und haucht von da wieder auf die Geister nieder (weniger noch auf die Schüler, die sich alles zu beleben wissen), lebentödtend, wenn man eben nur sie sieht, wenn nicht aus dem Munde und Geiste des Lehrers zwischen die getünchten Mauern und ihre Bewohner die Gestalten des Lebens treten; erscheinen diese aber, dann lassen sie auch auf der getünchten Fläche einen farbigen Abschein zurück, den man zwar nicht immer sieht, wol aber in jeder Stunde gehobener Sammlung, auch der Lehrer, wenn er z. B. am Schlusse des Schuljahres die Censuren vertheilt und das Jahresgericht hält, wobei sich dann auch der Geist des gemeinsam durchgearbeiteten Jahres wie in sich gesammelt auf Schüler und Lehrer niederläßt und den sonst so alltäglichen Raum mit gefühlten oder traumartig geschauten Gestalten ausfüllt, die doch wesentlich Schöpfungen des Lehrers sind. Und in keiner Unterrichtsstunde ist diese Ausfüllung des leeren Klassenraums mit der Fülle des Lebens so leicht zu haben, als in der deutschen. Aber es ist wirklich bei manchen Lehrern, als ließen sie den lebendigen innern Menschen, der die wahre Lebensquelle für die Klasse ist, nicht das Buch, einfach zu Hause oder auf dem Corridor oder im Sprechzimmer bei den Collegen und brächten in die Klasse nur ein Stückchen davon mit, den trocknen Verstand, mit dem Gedächtniß, seinem gleich trocknen Diener.

Da kommt z. B. in der Stunde ein **Berg** vor. Was ist einem Schüler ein Berg! dem im Flachlande reine Romantik, ein Stück der ersehnten Zauberwelt, wofür die Seele Flügel hat, ihr über alle Hindernisse hinweg zuzufliegen; aber auch dem im Berglande ist er ein Stück Romantik, denn er denkt dabei an einen bestimmten Berg, der ihm unter allen ihm bekannten der bedeutendste geworden ist als der Schauplatz der Knabenspiele und kleiner oder

vielmehr großer Abenteuer. Solche Gedanken sind ja aber Contrebande in der Schule! d. h. so lange der Lehrer sie nicht gleichsam in die Hand nimmt, als Lehrstoff, sie gleichsam amtlich macht und adelt, daß nun daran das Lernen beginnt, Lernen und Leben in eins übergehen. Spricht nun freilich der Lehrer von dem Berge in demselben Tone wie von einem Lineal, einer Stahlfeder, so zieht sich die kleine Seele, die schon anschwellen wollte, wieder zusammen, und wenn sie es nicht vorzieht ihrem wirklichen Berge nachzufliegen, also dem Schulkerker zu entrinnen, sich sträflich zu zerstreuen, sondern getreulich mit ihren Gedanken beim Lehrer ausharrt, so bleibt ihr jener Berg weit weit draußen stehen außer dem Schulgesichtskreise, etwa in Form eines Maulwurfshügels, größer nicht, und farb- und leblos, während er dem Lehrer wol nicht einmal so, nur in Form eines sogenannten Begriffs erscheint im Begriff- und Wortgedächtnisse, dieser Vorrathskammer des bloßen Verstandes. Ja aber so ein „Begriff" füllt die kleine Seele, wenn sie einigermaßen selbstständig und lebhaft ist, nicht genug aus, ein Drittel oder zwei Drittel von ihr brauchen weitere Beschäftigung, und finden sie auch leicht, aus einem Zwist in der Zwischenstunde her, oder gar aus einem ganz andern Gebiete, das in der Zwischenstunde so gern von Aelteren oder Schlimmeren in Witzworten und Neckereien gegen Reinere gepflegt wird. Die leidige Zerstreutheit! die doch den Schülern selbst mehr zur Plage gereicht, weil nur ganz wenige nicht neben den verbotenen Gedanken sich doch noch bemühen dem Lehrer zu folgen, also eine doppelte Gedankenreihe neben einander haben, diese Qual der Seele. Sobald aber der Lehrer mehr als den Begriff, auch das Bild eines Berges in sich selber auftauchen läßt, und deutet das nur an durch den lebendigen, überzeugten Stimmton (der mit kleinsten Mitteln wunderbar zu wirken vermag, innere Anschauung und Nachempfindung weckend), durch eine leichte Handbewegung nach oben, auch durch ein Heben des Auges etwa (nur ja nicht theatralisch! nichts macht den Lehrer leichter lächerlich für die Schüler), so wirkt das in alle Schüler, die ihn ansehen, genau wie ein elektrischer Telegraph, selbst der Zerstreute wacht unfehlbar auf, in allen Seelen entsteht sofort ausfüllend ihr eigenes Erfahrungsbild eines Berges — und die auf einen Punkt gerichtete gesammelte Seele, die in Folge dieser Sammlung nun sofort thätig zu sein

begehrt, fragt: was nun weiter? Sie sind sämtlich wieder auf der glücklichen Stufe des Elementarschülers, und sind wolbemerkt jetzt zugleich in der rechten Verfassung, um auch an dem Berge allerlei zu verstehen und lernend zu erfassen, auch Aeußerliches und Formelles, z. B. Grammatisches, Orthographisches und was es sei, das ihnen nun nicht mehr haltlos in der leeren Luft schwebt, wie nothwendig dann, wenn es für sich, außer seinem wirklichen Zusammenhange vorgebracht wird. Das alte begriffliche Verfahren machte es freilich gerade umgekehrt, das löste die einzelnen Theile und Anhängsel, die sog. Merkmale z. B., von der Sache selbst, um sie an sich betrachten zu lehren und den Geist an das Abstrahiren zu gewöhnen, in dem man das Geheimniß des höheren Denkens fand — das Verkehrteste was es geben kann, ein Weg, von dem nun auch die wissenschaftliche Forschung zurückzukehren beginnt.

Oder, um das Mittel an etwas Höherem zu erproben, es kommt etwa in einem Lesestücke das Wort mild vor, der Lehrer findet daß es noch nicht Alle kennen. Es war eine Zeit, da setzte es dann zur Ausfüllung der Lücke eine wolgesetzte begriffliche Erklärung, eine sogenannte Definition, wo möglich alles in ein Ganzes gezwängt, daß vorn ein Artikel steht und zehn, zwölf Worte weiter erst das dazu gehörige Substantiv, was die Klarheit ganz besonders fördert und nebenbei schönen Stil; und das mußte wol auch so auswendig gelernt werden und eintönig hergesagt — ja das war ja ein sichtbarer Fortschritt des kindlichen Verstandes in die höhere Geisteswelt hinauf! eine handgreifliche Bereicherung mit dem Inhalt der höheren Bildung! denn der wolgeformte „Begriff" war ja nun im Gedächtnisse niedergelegt, so sicher und sichtbar wie ein neuer Stein in eine Mineraliensammlung. Dieß Verfahren ist wol längst abgethan — aber ob ganz? ich fürchte, es spukt noch nach; denn noch ziemlich allgemein ist die Meinung, die die Hauptquelle jenes Verfahrens war, daß die Bildung eigentlich etwas dem Leben Entgegengesetztes sei, ein von der Wirklichkeit ganz abgetrenntes Gebiet, das so zu sagen darüber in der Luft schwebt und aus dem Leben sich in der Weise bereichert, daß man von den Dingen dort den Begriff abzieht und sie in dieser vom rohen Stoffe gereinigten Form im Kopfe niederlegt, schön in Fächer geordnet — daher auch die Erscheinung, daß die Schüler,

die am meisten im alten Sinne gute Schüler heißen, gewöhnlich zugleich altkluge Jungen sind, ohne Jugendfrische, später eine leichte Beute verkehrter Theorien, die ja im Grunde immer eine falsche Abstraction sind, eine Läugnung gesunden Empfindens, und von denen in unsrer Zeit die Luft wimmelt, wie im Sommer von Mücken.

Nein, nur aus des Schülers Erfahrung heraus wird ihm klar, was **mild** ist, wie alles andere was wirklich sein inneres Eigenthum werden soll. Der Lehrer erinnere die Klasse z. B. an eine Nacht, wo einer bös an Zahnschmerzen litt, und die Mutter ihn endlich auf den Schoß nahm und ihn schaukelnd und streichelnd begütigte: „na, laß gut sein! morgen früh is alles vorbei!“ oder wie die Mundart eben lautet, denn in der Mundart oder doch mit hinreichendem Anklang daran muß das der Lehrer sagen, auch mitten im hochdeutschen Unterrichte (die Schüler werden nicht lachen), und er braucht es auch gar nicht dramatisch zu sagen (um Himmels willen nicht theatralisch), nur andeutend, im Gesprächstone mit dem Klang der Lebenswahrheit, wie ers zu Hause selbst macht, also auch mit dem Klange wolwollend umfassender Liebe darin, den er ja im Hause auch sicher zur Verfügung hat — das ist so ein Augenblick, wo der Schüler die Schule vergißt und den er nie wieder vergißt. Und da quillt auch die rechte Bildung, die nach oben führt ohne die Wurzel abzuschneiden, durch die der Saft nachquillt, denn da tritt ihm seine Wirklichkeit, die einzige Nahrungsquelle des wirklichen Seelenlebens, in ein höheres Licht, daß er froher und zuversichtlicher aus der Schule in sie zurückkehrt, ganz wie einst als Elementarschüler. Denn sicher, wenn er nach dieser Stunde heim kommt, da wird er nicht nur für den Tag seltener unartig sein gegen seine Mutter, als er ohne das gewesen sein würde, er sieht sie auch innerlich mit anderen Augen an: trotz des gar nicht festlichen Kleides das sie etwa Sonnabends an hat, erscheint sie ihm wie mit einem Lichte um sich herum, hat sie doch wie sie da ist, in der Schule, d. h. auf der Höhe seines geistigen Daseins als Beispiel für etwas so Schönes dienen können und als Mittelpunkt einer inneren Erfahrung, in der er einmal sein Alltagsleben plötzlich in die höhere Welt übergehen fühlte, als gehörte es doch eigentlich mit zu dieser, wäre nur der Anfang dazu — und das ist es ja auch wirklich, soll es sein und kann es sein jeden

Augenblick. Und aus jeder Stunde könnte der Schüler, auch das Dorfkind, eine solche innere Erfahrung mit sich nach Hause nehmen — man denke sich das ein Jahr lang fortgesetzt, wie würde es dann wol in den Kinderseelen aussehen? Man denke sich Väter und Mütter schon so in der Schule herangezogen, wie würde es dann im Hause aussehen? Der Riß, der zwischen der höheren Welt und dem Alltagsleben jetzt noch klafft, ist der Hauptschade des Ganzen und des Einzelnen, aber gerade die Schule kann ihn am sichersten ausfüllen, und für alles eigentlich Menschliche, das ja eben mit dem Alltäglichen zugleich eins ist, am leichtesten im deutschen Unterricht.

Doch das ist ja immer wieder keine Grammatik! Aber wahrhaftig, ich möchte am liebsten fortfahren solche Fälle auszumalen (wie jede Stunde sie in Fülle an die Hand gibt), solche Freude macht es mir zu sehen wie auch in der Schule das Leben allenthalben aus dem Boden quellen kann eben an der Hand des deutschen Unterrichts und die dumpfe Klasse mit frischer Luft und Lust erfüllen, und welch kümmerlicher Gesell dem gegenüber der alte hohle Formalismus ist, dieß Kind des abstracten Verstandes, das sich dabei noch gern für Philosophie ausgab! Er muß auch im grammatischen Unterricht unberechtigt sein und muß auch da durch ein lebensvolles Verfahren zu ersetzen sein, daß nicht Leere und Langeweile, sondern Theilnahme und Neugier und hohe Freude den Unterricht begleiten.

Warum sind denn dem Philologen grammatische Untersuchungen nicht langweilig, sondern anziehend, ja unter Umständen fesselnd? warum kann er mitten in einem warmen, tief lebensvollen Gedichte plötzlich bei einer grammatischen Kleinigkeit stutzen und jenen Inhalt einstweilen fahren lassen und in einen ganz anderen Gedankengang übertreten, der den des Dichters gleichsam quer durchschneidet? Und warum kann man sogar in Gesellschaften, die nur der Unterhaltung wegen beisammen sind, durch Aufwerfen einer kleinen grammatischen Frage oft recht wol das Interesse der Anwesenden fesseln, daß das volle Gegentheil von langer Weile sichtbar wird? Und warum streiten sich auch die Kinder schon, mitten im Spiel zuweilen, über irgend eine sprachliche Frage, wie das und das heißen müsse? Da ist ja das Interesse, das man sucht, in naturwüchsigster Erscheinung! Es gilt nur es einzufangen und in die

Schule zu bringen. Sehen wir uns die Fälle an, um das Plätzchen zu finden, wo es von innen heraus kommt. Dem Philologen wird eine grammatische Einzelheit anziehend, wenn sie in einen grammatischen Zusammenhang einschlägt, dem er schon länger mit eigenen Gedanken nachgegangen ist und ihn sich so und so zurechtgelegt oder aufgebaut hat, wobei doch allemal Fragen übrig bleiben in Form von Lücken, die noch auszufüllen sind, oder Enden von Gedankenfaden, die über sich hinaus weisen; auch in den beiden andern Fällen kommt das Interesse aus einem solchen mehr gefühlten als gewußten, aber schon vorhandenen Zusammenhange heraus.*)

Denn alle Sprache, ich meine die dem Einzelnen innewohnende, ist im Grunde schon ein solcher Zusammenhang, ein wunderbar verflochtenes und doch ordnungsvolles, schönes Gewebe, wenn auch nur dunkel gefühlt und voller Stellen, die der Nachhülfe bedürfen. Ja schon das allererste Lernen der Sprache in der Kinderstube geht in einem solchen Zusammenhange vor sich, der selbst bei diesem wunderbaren Vorgange wesentlich mitarbeitet, von innen aus der Seele heraus, indem die einzelnen Spracherscheinungen

*) Das ist der reizvolle Weg, auf dem man dem sog. System nachgeht, das man aber nicht als fertig mehr nur gedächtnißmäßig in sich aufnimmt (wirklich fertig wird es ja nie), sondern — das ist der Reiz dabei — sich selbst findet, wie neu entdeckt aus dem Zusammenhang und der Fülle der empirischen Erscheinungen heraus. Im vorigen Jahrhundert brauchten die Schriftsteller geradezu **Zusammenhang** für das altüberlieferte **System**, z. B. etwas im Zusammenhange darstellen, d. h. systematisch (z. B. Lessing, Goethe), ja auch kurz **zusammenhängen** für systematisch darstellen (z. B. Liscow 732, Goethe 53, 96 l. H.): ein Zeichen der jugendlich frohen Bewegung, die damals im Gange war nach dem Ziele, die alte verknöchernde Gedankenwelt zu erneuen, zu verjüngen aus der frisch erfaßten Erfahrungswelt heraus. Der Reiz und die hohe Lust, diesen Weg zu gehen, auf dem man das „System“ der Dinge selber findet (es ist die höchste und reinste geistige Lust, die es gibt), statt es fertig in den Geist gesteckt zu bekommen (womit es doch nicht wahrhaft haftet), kann auch den Schülern schon vom Lehrer eröffnet werden wie eine reizvolle Aussicht ohne Ende, gerade im deutschen Unterricht, selbst an den äußerlichsten Dingen, wie Orthographie und Interpunction — ja der Lehrer müßte das thun nach meiner Meinung, es ist die höchste Aufgabe, die es für ihn gibt, und rüstet die jugendlichen Geister auch für die Leistung der höchsten Aufgabe, die ihnen überhaupt in der Welt gestellt werden kann, was wol keiner Ausführung bedarf.

sich nach und nach durch das kleine Ohr Eingang verschaffen in die kleine Seele, je nachdem sie dort eine vorbereitete Stelle finden, die gleichsam auf sie wartet. Das Aehnliche setzt sich an das Aehnliche an, die Gegensätze setzen sich einander gegenüber u. s. w. und bald ist darin ein Zusammenhang von Wörtern, als Träger des entsprechenden Zusammenhanges der erfahrenen Dinge — gerade als hätte eine unsichtbare Hand von oben hereingreifend das alles so in Ordnung gestellt, über und unter einander und neben und an und in einander. Diese Ordnung selbst ist das Interessante daran, und noch mehr das Gefühl jener geheimnißvollen höhern Hand, und in diesem Zusammenhange, sobald man ihn sieht, wird jede kleinste Kleinigkeit interessant — warum nicht auch den Schülern? Aber um Himmels willen nur keine philosophische Grammatik! Das ganze Gebäude einer Sprache mit einem Blicke vor sich zu sehen, das vermag selbst der größte Philolog nicht, deutlich und im Einzelnen sieht er immer nur eine Partie davon, an der er gerade arbeitet, ähnlich wie der Schieferdecker an einem Thurm, und das kann im Kleinen auch der Schüler schon.

Ja leisten denn aber das nicht in aller Vollkommenheit unsere Schulgrammatiken, die ja das Gerüste der Sprache in seinem ganzen Zusammenhange vorlegen? Ach die haben dem Schüler ein ganz anderes Gesicht! wie ein peinliches Gesetzbuch sehen sie ihm vorwiegend aus, aus dem in endloser Paragraphenreihe ihn anklingt: das muß so sein! das mußt du so machen, sonst —! Nicht alle freilich erschrecken vor diesen starren Befehlen und drohenden Fingern; die Stumpfen merken sie kaum, die Begabten hüpfen lustig drüber weg; aber die Schwachen und der Mittelschlag mit gutem Willen, der eigentliche Arbeitsstoff der Lehrer, sehen sie mit Furcht an, Schreck und Furcht aber gehören nicht in die Seele die lernen soll, denn sie entleeren die Seele sofort ihres lebendigen, still webenden und wachsenden Inhalts, weil sie sie zusammenpressen. Es ist eine schwere Thorheit und eine Versündigung an der Jugend, wenn ein Lehrer Schreck und Furcht, wenn auch unabsichtlich, als Mittel braucht um „Kenntnisse" in einen Knabenkopf zu bringen oder eine Antwort herauszubringen — doch das wäre ein Kapitel für sich. Aber eine jugendliche Seele, die an sich verlangt nach geistiger Nahrung, erschreckend vor dem Interessanten, also

geistig Schönen! welcher Unsinn! es ist aber im Grunde Alles interessant — innerhalb seines Zusammenhanges. Uebrigens braucht ein Lehrer diese Mittel gewöhnlich nur bei einem Gegenstande, der ihm selbst mehr bloß Besitz des Gedächtnisses als des lebendigen innern Menschen ist. Doch mag es eben darum noch besonders beim deutschen Unterricht vorkommen in grammatischen Dingen, wie es auf Gymnasien in den lateinischen Stunden noch recht sehr spukt als Nachklang einer Jahrhunderte alten Ueberlieferung, dieß mit Strafe drohende Muß statt fröhlichen freien Ergreifens.

Ich glaube, beide Wege Grammatik zu lehren, können für beide Theile anziehend sein, Anschluß ans Lesebuch und selbstständiger zusammenhängender Vortrag. Jenes, wenn darauf gesehen wird, daß das Formelle immer vom Inhalte getragen wird, daß eine grammatische Einzelheit, die man außer ihrem Zusammenhange vorbringt, nicht als etwas für sich Wichtiges erscheint, sondern sich anschließt an das lebensvolle Ganze, dem sie anhängt und dient, daß sie als das erscheint was sie ist, als Schale, nicht als Kern, daß es beiläufig samt dem Inhalte mit eingeheimst wird vom Schüler, wie es ja im Leben auch vor sich geht mit dem Lernen. Der andere Weg aber wird sich seinem Ziele nähern, wenn dabei dem Schüler der interessante Zusammenhang deutlich werden kann (wenn auch mehr gefühlt als klar übersehen), in dem ja jede Einzelheit steht, d. h. der in dem sie ursprünglich erwachsen ist, und das Suchen dieses Zusammenhanges führt allemal wieder in das volle Leben hinaus, in dem die Schüler ohnehin noch mehr mitten inne stehen, als der Lehrer selber, sodaß er eigentlich an ihnen sein eignes Lebensgefühl auffrischen kann, wie er das täglich nöthig hat im Gegensatz zu seinem berufsmäßigen Denken im engern Sinne, das doch immer zur Zuspitzung ins Abstracte neigt: der Lehrer kann für sein einseitiges Kopfleben fortwährend die nöthige Ergänzung finden an dem Gemüthsleben der Schüler, dessen Einseitigkeit er seinerseits zu ergänzen hat durch Uebung im höheren Denken. Nöthig sind dazu freilich Beispiele, deren Inhalt den Schüler wirklich interessirt, am liebsten aus seinem eigensten Leben, denn bei der Gelegenheit etwa andere Kenntnisse mit einprägen zu wollen ist ein Misgriff, der die Aufmerksamkeit ablenkt, statt sie auf den einen Punkt zu sammeln.

Es gibt aber noch einen dritten Weg, der zwischen jenen beiden hindurch führt, daß man beim Lesen eine Einzelheit aufgreift und ihren nächsten Zusammenhang aufzeigt, sodaß das große grammatische Ganze partienweise nach und nach den Schülern vor die Augen tritt, ein Weg, den ich aus Gewöhnung besonders liebe und der den größten Reiz hat, den ich auf diesem Gebiete kenne. Er vereinigt die Vorzüge beider, den Schüler nie in jene abstracte Region hinaufzuheben, in der er nicht lange athmen kann, und doch ihn den Reiz der reinen Form ahnen, gleichsam vorschmecken zu lassen. Fürchte Niemand, daß aus diesem stückweisen Vorbringen kein Ganzes werde, weder im Lesen noch in der Grammatik. Die bei der grammatischen Erörterung etwas verrauchte Wärme für den Inhalt läßt sich ganz leicht wieder herstellen, wenn sie einmal da war. Was aber die Grammatik betrifft, so hängt sich der Begabte von selbst an einen allgemeinern Gedanken und sucht seine weiteren Zusammenhänge, der Durchschnittsschüler aber hört auf diese Weise das Wichtigere, die Grundgedanken öfter wiederholt; denn die Beispiele selbst bringen es mit sich, daß die wichtigern Grundgedanken oder Grundsätze sich immer wiederholen und zwar genau in dem Grade öfter, wie sie wichtiger sind, aber — was so wichtig und fruchtbar ist — immer in neuer Beleuchtung, welche die Besonderheit des neuen Einzelfalles mit sich führt, ganz wie es in der Lebenserfahrung vor sich geht mit den Grundsätzen, die man sich daraus schöpft, und auch im natürlichen Lernen einer Sprache mit den Grundgesetzen und Regeln, in denen ihr Leben sich bewegt. Im einseitig systematischen Vortrag dagegen und in einer Grammatik stehen die Grundgedanken nicht als wichtiger da und kommen nicht öfter vor als die weniger wichtigen und die Nebendinge, d. h. die wirkliche Gestalt der Sprache (und des dahinter stehenden Lebens) erscheint da verschoben, gleichsam zerschnitten und auseinander gezerrt. Ich bedaure, bei diesem wichtigen Punkte nicht mit bestimmten Fällen, die in diesem Sinne auszumalen wären, vorgehen zu können (es wäre aber auch ein großes Kapitel für sich), doch einzelne Beispiele zur weitern Erläuterung werden sich im Folgenden finden.

II.

Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können.

Nichts befördert das rechte Lernen und die Lust zum Lernen (und beim Lehrer die Lust zum Lehren) mehr, als dieses Selbstfindenlassen der Schüler, und in keinem Lehrfache ist das leichter zu haben als im deutschen Unterrichte. Ich suche zuerst Beispiele. Es kommt etwa beim Declamiren ein auffallendes Neutrum vor, wie bei Gellert (in Crispin und Crispine):

Der Küster und des Küsters Knabe,
Keins wollte mehr zum Morgenlauten gehn.*)

Man fragt nach dem Neutrum: der Küster ist doch kein Kind, und Knabe ist doch ein Masculinum, was soll denn da das Neutrum?.... Herr Gellert konnte doch auch noch nicht ganz gut deutsch... ja damals waren die Schulen noch nicht so gut... wenn er heute wieder käme, am besten gleich zu uns...**)

Sind nun freilich die Schüler noch kalt, ich meine haben sie die Geschichte noch nicht frisch in sich aufgenommen und bis zu dem fraglichen Punkte mit innerlich durchgelebt, so kommen wol auch bei Klugen recht wunderliche Dinge zu Tage, höchstens bringt etwa ein Begabter heraus, **keiner** hätte nicht in den Vers gepaßt. Sagt nun dann der Lehrer die Regel von diesem Neutrum in Form eines grammatischen Paragraphen und redet etwa noch etwas erläuternd drum herum, so wird das wol logisch verstanden von der Mehrzahl, aber es bleibt ihnen fremd, kalt, gelehrt, nur Gedächtnißsache, und wenn es etwa den andern Tag nur vom Gedächtnisse

---

*) Reichliche Belege, bis ins Mittelhochdeutsche zurück, auch für die verschiedene Anwendung dieses lehrreichen Neutrums, sind in Grimms Wörterbuch unter **kein** (6, e) zu finden.

**) Denke Niemand, daß dem Schüler der Scherz fade erscheine, wie etwa dem freundlichen Leser, er befreit seine innern Gedanken, die angestrengt sich nach der Lösung des Räthsels umsehen, befreit sie unter Lächeln, indem er sie (ich meine der Scherz die Gedanken) aus der Schulklemme hinausführt zu freier Bewegung im arbeitenden Suchen.

wieder verlangt wird, so sucht der Durchschnittsschüler, unter dem beklemmenden Bestreben so rasch als möglich zu antworten (denn das wird ja gelobt*) die Worte zusammen, und wenn er eins nicht oder nicht gleich findet oder verwechselt, so erschrickt er und sagt nun etwas viel Dümmeres als er gleich nach dem Niedersetzen denkt; und hat er auch alles richtig herausgebracht, glaubt man daß ers darum weiß? und wirklich brauchen kann? entsetzliches Lehren das, wo es noch besteht! — Sind aber die Schüler schon warm gemacht, so fällt sicher aus dem Vorrathe seiner Erfahrungen, der in ihm auftaucht, einem Aufgeweckten ein, daß er schon Aehnliches gehört oder selbst gesagt hat. Hilft der Lehrer ein wenig nach, so bringt er wol heraus z. B.: Mein Bruder und meine Schwester vertragen sich nicht, weil **keins** nachgeben will, wie die Mutter immer sagt. Läßt man nun probiren, ob sich denn anders und nicht grammatisch richtiger sagen lasse, oder sagt es selbst mit **keiner**, dann mit **keine** und fragt ob das gehe? dann ist das grammatische Interesse da, d. h. die Frage, das Problem taucht ihnen aus dem eignen Denken und Empfinden selber empor wie

*) Das ist einer der größten Schäden des alten Gedächtnißverfahrens, daß in Folge davon die Schüler von der Sucht wie von einer Pflicht beherrscht sind, auf eine Frage mit der Antwort sofort zu kommen und sie so rasch als möglich zu sagen. Jeder Erwachsene besinnt sich ruhig, wenn er im Leben etwas aus seinem Gedächtnisse braucht, und die armen Kinder scheinen vor dem Lehrer oft wie ausgeschlossen von dieser Einrichtung der Natur, daß man im Geiste etwas Erfahrenes wieder ruhig aufleben lasse bis es Gestalt gewinnt. Das Auswendiglernen von Worten, wo der Inhalt etwa nicht gleichgültig ist, halte ich unter allen Umständen für verwerflich und habe es als Lehrer stets gemieden und bekämpft, auch z. B. das Auswendiglernen der sog. Präparation für ein lateinisches Lesestück. Was ein Schüler nur auswendig weiß, das liegt freilich gleich auf der Oberfläche (d. h. eine kurze Zeit lang), ist ganz äußerlicher Besitz, d. h. eigentlich keiner; was er aber inwendig weiß, muß sich freilich erst empor und durcharbeiten aus seinem lebendigen Zusammenhange heraus und durch das was eben die Seele näher beschäftigte oder nach der Stunde des Auswendiglernens beschäftigt und erfüllt hat. Der Lehrer, der die Schüler dahin bringt, daß sie vor ihm sich ruhig besinnen lernen, d. h. dazu den Muth gewinnen, hat sofort eine um 50 % gescheidere Klasse. Wer ihnen das aber durch Schrecken oder Ungeduld abschneidet, sollte lieber Holz hacken als die Jugend bilden wollen. Nur für eine tief faule oder sittlich versumpfte Schülerseele ist beiläufiger Schreck das rechte Mittel, sie heraus zu reißen, und auch da nicht immer.

eben zuerst darin entstanden, auch Faule werden nun aufmerksam, eine gewisse Neugier stellt sich ein, was denn da herauskommen werde, ganz wie bei einer häuslichen Frage, die den Familientisch beschäftigt — und was herauskommt, dringt sicher in den kleinen Geistern vor bis an die Stelle wo es hingehört, die so zu sagen schon darauf bereitet war, und haftet da für immer. Ist man so weit, dann ists Zeit, sogar nach dem Grunde der seltsamen Erscheinung zu fragen, und der Lehrer bringt sicher aus ihnen heraus: es muß so sein, so zu sagen aus Noth, aus Verlegenheit, es geht einmal nicht anders, weil ja keiner nicht für die Schwester paßt, keine aber für den Bruder nicht. Aber nun noch nicht ruhen, denn die Geister sind im besten Flusse des Selbstarbeitens, und sie fühlen plötzlich mit Behagen den Stoff, der sie sonst quält, unter sich statt über sich, fühlen ihn unter ihren Händen, sich selbst als Herrn darüber. Jene Noth ist zuerst vollends klar zu stellen, und einer, vielleicht gerade ein muntrer Bursche, der sonst mehr Mutterwitz als Lernlust zeigt, mehr Freude am Spielplatz als an den Schulbänken, bringt heraus: **keiner** und **keine** kann man doch nicht auf einmal sagen! Auch Späße, die sich darbieten, sollte man dabei nicht zurückweisen, denn in dieser Verfassung der gespannten Seele nützen sie statt zu schaden; hier z. B. würde die letzte Klarheit gerade dadurch kommen, daß man wirklich **keiner** und **keine** zugleich zu sprechen versuchte, so rasch sich das auch als lächerliche Unmöglichkeit herausstellen würde; eben das Lachen aber würde in der Seele so zu sagen den letzten abschließenden Beweis vollziehen, den letzten Durchbruch des Erkennens herbeiführen. Nun fühlen die Schüler auf einmal volles reiches Leben hinter den sonst langweiligen kleinlichen sprachlichen Dingen, ja gleichsam persönliches Leben, denn der Sprachgeist tritt unter sie, mit eben solchen Gedanken wie sie selbst jetzt eben haben, wie einer von ihnen, nur unsichtbar und riesengroß, oder sie sehen jene geheimnißvolle Hand, die einst die Sprache gleichsam geordnet und gebildet hat.

Endlich ist es Zeit, an dem Falle das Wesen des Neutrums klar zu machen, das ja nicht etwa ein drittes Geschlecht darstellt neben dem männlichen und weiblichen, was es ja gar nicht gibt (genus neutrum d. h.: keins von beiden), sondern daß es eben gar kein Geschlecht bezeichnet, d. h. das Geschlecht unbezeichnet läßt,

also an sich doch auch eintreten kann, wo eins ist, sobald es nur eben nicht bezeichnet werden soll oder kann. Freilich fällt damit ein übles Licht auf den gewöhnlichen deutschen Schulnamen sächliches Geschlecht, der eben recht ungeschickt ist; aber auch das schadet nicht, ja es nützt, wäre es auch nur, daß die Knaben auch auf solche Dinge das prüfende Auge selber richten lernen, oder daß sie fühlen lernen, wie man im Namen nicht die ganze Sache suchen muß, und das ist ein gewaltiger Gewinn, denn dieser Irrthum ist verbreitet und geradezu verhängnißvoll. Ist auch über alle dem viel mehr als eine Viertelstunde vergangen, das Gelernte ist hundert Mal mehr werth als die bloß dem Gedächtniß überlieferte kalte Regel, sie könnens auch außer der Schule brauchen nach mehr als einer Seite, denn sie haben einmal das Selbstgefühl gewonnen, wie der Geist über schwierige und widerstrebende Dinge, wenn er sie ruhig am rechten Ende anfaßt, Herr sein kann, statt sich von ihnen verwirren zu lassen. Kommt aber wieder einmal etwas Aehnliches vor, so geht es damit um so rascher und trotz der Raschheit gründlicher, sodaß auch der anscheinende Zeitverlust dem drängenden sogenannten Klassenziel gegenüber reichlich eingebracht wird.

Auch der anziehende und lehrreiche Unterschied der verschiedenen **der** z. B. (S. 7) läßt sich aus der Rede und den Gedanken der Schüler selbst entwickeln, mit ihrer eigenen Beihülfe. Man nehme das Erste Beste was einer eben gesagt hat, worin der Artikel vorkommt, sage es ihm vor, wie ers gesagt hat, da fällt ihm auf, wie leicht und flüssig der Artikel gesprochen wird,*) und der Lehrer kann daran leicht klar machen, wie er sich ans

---

*) Falls nicht dem Schüler noch die Unsitte aus der Elementarklasse anhängt, gedehnt dähr Hut (oder gar dehr Hut) zu sagen, als wäre der Artikel ein vollwichtiges Wort für sich, als wäre der Diener von demselben Werth und Gewicht wie der Herr; man sollte das auch in der Elementarklasse nicht leiden, statt es wol gar zu fordern als angebliche Berichtigung der saloppen Haussprache, weil es naturwidrig und verwirrend ist, die Wahrheit des Gedankens verschiebt und stört; ich höre es aber auch jetzt (1878) noch von Realschülern oberer Klassen. Mir klingt dabei noch vom J. 1838 her in den Ohren, wie ein Mitschüler in der Tertia der Thomasschule (der Gute kann es nicht mehr lesen) auf die Frage, wer Vulcan sei, den Bescheid gab: **dähr Gott dähr Schmiede**, was der Lehrer dankbar hinnahm, weil er nur an den Gott dachte, nicht auf das Deutsch hörte.

Substantivum anlehnt, als gehörte er wie ein Anhängsel dazu, das gar kein Wort für sich sein will und kann, nur seinem Substantiv dient, um das biegsam, gelenkig machen zu helfen (articulus, Gelenk), daher so flüchtig gesprochen, wie die Endung, die eine gleiche dienende Stellung hat, tonlos, mit fast oder wirklich verschwindendem Vocal. Ein Satz mit dem Relativum **der** ist leicht daraus entwickelt, man lasse ihn einen Schüler sagen und scharf darauf hören, wie ganz anders das der da klingt, voller, länger dauernd, weil selbständiger, wichtiger, weniger dienend, daher mit deutlich gesprochenem Vocal und eignem Ton, und nachher einen Satz ebenso mit **der** als Demonstrativum, das noch voller und länger klingt, mit langem Vocal und hoch betont, weil gar nicht mehr dienend, sondern selbst als Herr, wenigstens wenn es allein auftritt, zugleich das Substantiv vertretend. Da lassen sich dann auch die volleren Formen **denen**, **derer** ins rechte Licht setzen, wie sie aus **den**, **der** entstehen konnten. Gerade dieser Fall ist mir angenehm in der Erinnerung aus einer meiner ersten Unterrichtsstunden mit Quintanern, angenehm, weil ich mich freudig wunderte, wie fein und scharf die Beobachtung der Schüler sein kann, wenn man sie einmal erweckt, und — weil mir die Sache jetzt selbst zuerst ganz und voll zum Bewußtsein kam, sodaß ich an und mit, fast von den Knaben lernte. Und solche Gelegenheiten bietet jede Stunde in Hülle und Fülle, wie kein anderer Lehrstoff, wenigstens nicht in dieser Mannigfaltigkeit, und — so nahe rührend an das allgemein Menschliche.

Ja, was die Fähigkeit der jungen Geister betrifft, in dieser Weise selbst zu finden, so bin ich oft geradezu erstaunt gewesen, wie weit die geht, sobald nur erst das innere Leben entfesselt und in rechten Fluß gebracht ist, daß der sogenannte Mutterwitz erwacht, der überhaupt der Haupthelfer des Lehrers ist oder — sein könnte, statt sich nur in der Zwischenstunde und mehr zu unnützen oder gar üblen Zwecken geltend zu machen, als im Dienste — des Klassenzieles. Hätte ich Buch darüber geführt oder mehr Werth darauf gelegt, ich könnte mit erstaunlichen Beispielen aufwarten, wie gewiß jeder Lehrer. Eins, das man vielleicht als ein solches anerkennen wird, ist mir aus den letzten Wochen noch in Erinnerung. Ich sprach in der Cäsarstunde vor Quartanern beiläufig vom Geschlecht der Deminutiva, daß die im Lateinischen das Geschlecht des Mutter-

wortes beibehalten, was ja als das Natürliche erscheint, und erwähnte dabei des abweichenden Verfahrens im Griechischen und bei uns (doch auch nicht von Anfang an). Da wurde die Frage aufgeworfen: woher denn die auffallende Umänderung ins Neutrum? warum **der Baum**, aber nicht **der Bäumchen**, sondern **das Bäumchen**? Es dauerte nicht lange, da trat einer auf und meinte (ich hatte es nie vorher erwähnt), man hätte sich den kleinen jungen Baum als das Kind des großen gedacht — und wolbemerkt, das war bloß ein Durchschnittsschüler: ihm war aber eben auch glücklich so zu sagen der Sprachgeist selber erschienen und hatte es vorbeihuschend ihm zugewinkt.*) Mir scheint aber, das paßte auch schon in die unterste Klasse, und vieles, vieles der Art, was zugleich Sprachkenntniß und noch viel Wichtigeres in die jungen Seelen bringt.

Dieses Selbstfinden ist überhaupt von der höchsten Wichtigkeit, in keinem Punkte arbeitet die Schule so dem Leben vor wie darin, und zwar recht eigentlich dem modernen Leben in seinem wichtigsten Fortschritt gegen früher. In der früheren Zeit empfahl die Richtung, die da den Fortschritt darstellte, das Selbstdenken eifrig, das war das Selbstvertrauen, das sich von jeder Autorität losriß, das die von irgend einer Macht unserm geistigen Auge aufgesetzte Brille weglegte, um die Dinge mit eigenen Augen zu sehen. Dieses Selbstfinden ist auch noch ein solches Selbstdenken, Selbstsehen, geht aber weiter, denn es versetzt sich aus sich heraus in die

---

*) Aus der Luft der begrifflichen Welt heraus, in der wir Erwachsenen leben, die Kinder noch nicht, hatte ers freilich nicht gefunden, er hatte vielleicht glücklich an Bäume in dem Garten am Vaterhause gedacht, etwa an einen kleinen Pflaumenbaum, der da neben einem großen steht und wirklich des großen Kind ist; mit welchen Augen wird er in den nächsten Ferien diese Baumfamilie ansehen. — Mir fällt dabei ein, ob es nicht gut wäre, wenn in pädagogischen Zeitschriften zwischen den beliebten allgemeinen Erörterungen über Principien und Theorien auch solche bestimmte Fälle in dieser und andern Richtungen aus dem Schulleben mitgetheilt würden, in aller Wirklichkeit, wenn es gienge geradezu nach stenographischer Niederschrift! Darüber ließe sich reden! Das würden alle lesen, nicht nur die, welche gerade die besprochene Theorie lieben oder bekämpfen, während andere sich wol daran machen, aber bald gähnen. Und am allernützlichsten wäre es, wenn ein Lehrer auch einen von ihm begangenen Misgriff, den er nachher erkannte, mit berichtete! er brauchte sich ja nicht zu nennen. Oder geschieht dergleichen schon?

Lage Anderer, um von da aus die Dinge zu sehen. Der Unterschied ist in seinen Folgen sehr weitgreifend. Jenes Selbstdenken hatte in seiner schärfsten Ausprägung nur einen Standpunkt, es war die Blüthe des Rationalismus, der ja nicht in der Religion bloß der König der Geisterwelt war; dieses Selbstfinden aber in seiner höchsten Ausbildung würde die Fähigkeit gewähren, alles Lebendige von seinem Standpunkte aus zu erfassen, von dem aus es allein in seiner Wesenheit zu erfassen ist, es entspricht wesentlich der geschichtlichen Auffassung, die durch Möser, Herder und die Romantik angebahnt der Grundzug der heutigen deutschen Wissenschaft ist, in der deutschen Wissenschaft im engern Sinne durch Jacob Grimm zur Geltung gebracht. Das Selbstdenken konnte, sich allein überlassen, Egoisten und eitle Menschen erzeugen, dieses Verfahren aber hebt den Egoismus auf, es geht darauf aus, uns jeden andern Standpunkt in Raum und Zeit zugänglich zu machen, und kann so Menschen bilden, fähig das Höchste zu leisten, das unser Zeitalter sich zu denken im Stande ist.*) Denke niemand, daß das einmal aus einer Mücke ein Elephant gemacht sei. Dem Quartaner, der den Grund des Neutrums fand, glückte es, gleichsam den längst vergangenen Augenblick in sich nachzuleben, in dem ein Germane zuerst einen kleinen Baum als solchen zu bezeichnen wünschte. Den Schüler, den man anleitet den Grund des **keins** zu finden, versetzt man damit gleichsam in den Augenblick zurück, wo der Erste in den Fall kam einen Mann und ein Weib so zugleich zu bezeichnen. Man denke sich das allmälich aufsteigend auf bedeutendere Dinge angewandt, man denke sichs vollends in die Empfindungswelt übertragen (und gerade das ist, auf Alltagsfälle angewandt, schon mit kleinen Schülern möglich, weil in ihnen eben das Empfindungsleben noch das thätigste ist), und jedem wird dabei jenes hohe Ziel in die Aussicht treten.

Aus diesem Selbstfinden erwächst aber dem Schüler, der daran gewöhnt wird, von selbst eine weitere Kunst, die noch wichtiger ist, und unmittelbar den höchsten Zwecken aller Erziehung dient, die Kunst des Selbstbeobachtens. Dem Schüler, der auch nur ein

---

*) Man vergl. Herders Ausführung in der Kalligone 3, XXI fg., weiter und tiefer schon im Vierten kritischen Wäldchen im 6. Cap. a. E. (Lebensbild I, 3², 276).

einzig Mal etwas ihm Neues selbst gefunden hat, ist dies Selbstgefundene ebenso werth und wichtig als hundert Dinge, die ihm vom Lehrer nur so gesagt werden, als gedächtnißmäßig zu lernen. An diese denkt er außer der Schule nur wenn er muß, an jenes ohne zu müssen, ja ohne zu — wollen; er denkt daran so gern und innig wie in den nächsten Tagen nach Weihnachten früh beim Erwachen an die Geschenke, die ihm ganz neu und nun sicher drin auf dem Bescherungstische liegen. Mag manchmal etwas Eitelkeit dabei sein, selbst mehr als sonst gut ist, der **Grund** dieses Selbstgefühls ist berechtigt, es ist zugleich ein Triebkeim in der Seele, der von selber weiterwuchern will, und da haben wir wieder einen solchen Wink der Natur, der uns auf den allein richtigen Weg weisen kann. Der Unterschied zwischen dem gedächtnißmäßigen Lernen (Lernenmüssen) und dem selbstfindenden Erfassen (Lernenwollen) und zwischen den Wirkungen beider auf die kleine Seele ist ein zu großer. Der Unterschied ist ungefähr wie zwischen einem Kinde, das von der Mutter angekleidet wird, willenlos sich hingebend, oder in widerwilliger Ungeduld aushaltend, und zwischen dem Kinde, das zum ersten Male sich selbst anziehen darf, dem jeder Griff dabei, auch die Misgriffe eingerechnet, eine Genugthuung wird, die bis in das Mark der kleinen Seele greift, aus dem auf einmal die Ahnung aufblitzt und bis in die Fingerspitzen fährt, daß ja auch er im Grunde ist wie einer der Großen, die er bewundert. Aber der Schüler, der Dinge bloß gedächtnißmäßig lernen muß, denen seine Fassungskraft gewachsen ist, gleicht viel eher einem Erwachsenen, den ein Anderer ankleidete, und dem dabei verwehrt wäre die eigenen Hände zu brauchen, oder Einem dem ein Anderer die Taschen voll steckte und verwehrte ihm selbst zuzugreifen. Aber auch der Geist hat seine Hände, und nicht umsonst hat das feine und scharfe Sprach- und Sachgefühl der Vorzeit dem Geiste ein fassen, **erfassen**, **begreifen** beigelegt. Daß er g e i s t i g **zugreifen** l e r n e, d a z u ist d e r w e r d e n d e M e n s c h in d e r S c h u l e, nicht dazu, daß man ihm den Geist voll stecke ohne sein eigenes Zugreifen. Wie viel von dem, was jetzt in der Schule gelernt werden muß, entfällt uns wieder im Leben nachher, wol drei Viertel von allem! Das ist eine Thatsache, die allein zum ernstesten Nachdenken über die Richtigkeit des jetzigen Verfahrens anregen müßte. Aber keinem entfällt etwas von der Art, was

er selbst damals gefunden, ergriffen hat, oder wobei er doch mit zugegriffen hat; und wenn es lange Jahre im Geiste ungebraucht geruht hat, es taucht sicher wieder auf, wenn es einmal gebraucht und von seinem natürlichen Zusammenhange herauf gerufen wird.

Die Freude des Schülers an etwas Selbstgefundenem, dieser berechtigte Selbstgenuß, zieht aber eben in seiner Seele noch einen andern Vorgang nach sich. Indem er unwillkürlich wieder daran denkt, sich daran weidend, findet er wol zunächst noch mehr daran als im ersten Augenblicke, noch andere Seiten, die vielleicht auch der Lehrer damals nicht erwähnte, nicht sah. Aber er stößt dabei auch auf andere jener ähnliche Erscheinungen, die er (um bei der Muttersprache zu bleiben) wol schon oft gehört und selbst gesagt hat; aber erst jetzt hält er sie mit Willen fest vor dem geistigen Auge und blickt sie prüfend an, denn sie geben ihm nun etwas, das nicht nur sein Wissen, sondern zugleich jenes freudige Selbstgefühl und Kraftgefühl nährt. Wer z. B. an jenem **keins einmal** Interesse fand, der hört sicher, in den nächsten Tagen wenigstens, auf die Rede der Leute und freut sich, wenn er eins heraus hört. Er hört es aber sicher in etwas anderer Wendung, als es in der Schule vorkam, und eben das frischt das Interesse daran auf, es gibt ja noch mehr daran zu finden, noch mehr solche Freude. Nun hört er aber auch einmal heraus, daß Einer sagt: **eins von uns muß doch hingehen**, und findet wol ohne Mühe, daß der Redende Schwestern und Mutter mit meint, weil er nicht **einer** sagte. Oder er hört einmal die Mutter sagen, als sie einen vorübergehenden Besuch nur aus der Stube auf dem Vorsaale hörte, nicht selbst sah: **es war ja jemand Fremdes da?***) Kurz, er ist durch die Anregung jenes glücklichen Augenblicks in der Schule zum Beobachter geworden, und ein neues frisches, hoffnungsvolles Leben kann in seinem Geiste aufgehen, ähnlich wie in der Seele eines kleinen Sammlers, der Steine, Schmetterlinge, Briefmarken zu sammeln anfängt und einen lebendigen Beweis gibt für die wunderbare Möglichkeit, wie rasch man lernen kann in lauter Lust

*) Auch das schon mhd., und zwar mit Gen., **ieman stolzes** Lohengrin 6669; merkwürdig bei Goethe, in einem Briefe an den Herzog Karl August nach der Schweiz: **Grüßen Sie Lavatern . . . und wem Sie etwa Gutes begegnen** (Briefe I, 38), sicher aus seinem Hausdeutsch, das **Gutes** ist eigentlich auch Gen.

und Freude, daß das Lernen sich in lauter Vergnügen auflöst. Auch diese Sucht zum Sammeln in der Kinderwelt ist ein wichtiger Wink der Natur.

Mit dieser Stufe des Selbstbeobachtens ist aber ein wichtiger Fußsteig betreten, der zur Lösung einer der höchsten Aufgaben führt, die uns das Leben stellt: Erwerbung von Welt- und Menschenkenntniß. Diese schwerste Kunst von allen, und im Leben für den Schüler wahrlich die nöthigste — was thut die Schule dafür? Man hört dort mehr wie Welt und Menschen sein sollten, als wie sie wirklich sind, ähnlich wie in der Muttersprache dort nur davon die Rede ist, wie sie sein sollte, nicht wie sie wirklich ist. Und was damit zusammenhängt, die schwerste und verhängnißvollste Arbeit, die in den Jünglingsjahren fast jedem bevorsteht und den Besten am schwersten, so zu sagen die Hauptarbeit seines innersten Lebens, deren Ausfall über seine sittliche Lebensrichtung, seinen Werth im Ernste der Welt und sein Glück entscheidet: die Enttäuschung der Ideale, die dem Knaben eingepflanzt und gewachsen sind (genauer: ihre Versöhnung oder Verständigung mit den Bedingungen der harten spröden Wirklichkeit) — was thut die Schule dafür? So viel ich weiß, von Amts wegen nichts.

Es gibt aber eigentlich auch nur Eine Waffe, die die Schule dem Jüngling für diesen Kampf ins Leben mitgeben kann: die Kunst des eigenen, liebevollen Beobachtens der Wirklichkeit, wie sie für uns zunächst aus lauter Einzelheiten besteht, nur in Einzelheiten nach und nach an uns kommt, wie aber kein Einzelnes doch als solches Werth hat, sondern nur in dem Zusammenhange, dem es angehört, und wie in diesem Zusammenhange, je höher man ihn fassen lernt, alle Misklänge in den Einzelheiten sich auflösen, und wie man nur aus diesem Zusammenhange heraus die Misklänge, die uns selbst entgegentreten, mit eigener Kraft eingreifend überwinden und berichtigen kann.*) Wer wirklich zum Beobachter

*) Zu jeder Versöhnung, die Einem im Leben gelang, zu jedem Trost, den Einer für einen Andern oder sich selbst fand, zu jeder Beruhigung wegen einer erfahrenen Enttäuschung, hatte er die Mittel nur aus dem erkannten weiter ausholenden, höheren Zusammenhange der betreffenden Verhältnisse, in dem die bösen Einzelheiten ihre Schärfe verlieren, der den ewigen Hintergrund, von dem eigentlich die innerste Seele lebt, aus den Bruchstücken wieder herstellt, ihn ausweitet und erhöht, daß die Seele selber weiter und höher werde und damit fester im ewigen Wirbel der Dinge.

angelernt worden ist, d. h. zugleich auch die Kreise seines Ueberblicks immer weiter ziehen gelernt hat zum Erfassen des höheren, des höchsten Zusammenhanges, der wird nie den Begriff von Welt- und Menschenkenntniß fassen oder doch lange festhalten können, dem man unter den Leuten leider so oft begegnet (auch abgesehen von Schopenhäuern oder Hartmännern): die Kenntniß davon, wie schlecht die Welt und die Menschen seien. An nichts aber läßt sich die Kunst des Beobachtens der lebendigen Welt so bequem und von Allen lernen, als an der Muttersprache, ich meine freilich weit mehr die lebendige Sprache, die man mit dem Ohre hört, als die man in Büchern sieht; davon gleich nachher mehr, wie auch für die Sprache als beste Schule des Beobachtens weiterhin noch mehr Belege folgen werden, ich meine, daß Einer zugleich das Einzelne und Einzelnste in aller Schärfe beobachten lerne und zugleich dem großen Zusammenhang selber nachspüren, der eben nur aus scharfer, nicht aus ungefährer Beobachtung des Einzelnen zu gewinnen ist.

Nur eins noch zunächst. Auch die unentbehrliche Ergänzung jener Kunst der Menschenbeobachtung, die Beobachtung seiner selbst, die noch ungleich schwerer ist als jene, liegt für den ersten Anfang an nichts so nahe als an der Sprache die wir selber reden. Ja sie beginnt schon thatsächlich wol am gewöhnlichsten auf diesem Wege. Mancher wird sich erinnern, daß der erste peinliche Augenblick, wo ihn eine fremde Rüge fühlen ließ, daß er weit weniger vollkommen war als er sich schon wähnte, ein solcher war, wo ihm vom Vater oder einem Schulgefährten ein unpassendes Wort oder eine unschöne Aussprache vorgerückt wurde, die er sich zur Unart angewöhnt hatte. Man kämpfte nun dagegen, gab auf sich selbst Acht und mußte daran lernen sich selbst behandeln und ziehen.

III.

Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene Sprache gelegt werden.

Das scheint feindlich auf die Schriftsprache zu zielen, dieses unser nationales Kleinod und die Hauptarbeit der Schule. Ich muß daher meine Meinung weiter ausholend deutlich machen.

Der jetzt meist geltende Satz, daß unser gebildetes Deutsch eine Schriftsprache sei und wenn mans genau nehme, eigentlich nirgends wirklich gesprochen werde, ist keineswegs ganz wahr und doch in den Wirkungen seiner Uebertreibung sehr schädlich. Wäre er ganz wahr, so müßte ja unser Deutsch eigentlich eine todte Sprache sein, meint das jemand? Dann müßte es seit der Zeit seines Entstehens als abgeschlossenes Ganze sich nur künstlich, aber im Ganzen unverändert fortpflanzen, wie das Latein; wie verschieden ist aber z. B. das Bücherdeutsch von heute und das im vorigen Jahrhundert. Noch vor hundert Jahren sagte man übrigens nicht so, noch Adelung bezeichnete das Hochdeutsch vielmehr als eine Ausbildung der Mundart, die die gebildete Gesellschaft in einer Provinz, wie man damals sagte, und zwar in Meißen wirklich spräche. Freilich hat die geschriebene und gedruckte Sprache und das Lesen wesentlich das nöthige Geschäft vollzogen (aber nicht erst seit Luther), aus der unendlichen Fülle gleichgeltender und an und für sich im Ganzen gleich guter Formen, Wörter und Wendungen eine gewisse, immer noch gewaltige Menge auszuscheiden und zu einem Ganzen zusammenzuschließen, das alle gewissermaßen als ihre Sonntagssprache neben der Werkeltagssprache anerkennen konnten, oder mußten, soweit sie an dem Segen der nationalen Bildungswelt Theil nehmen wollten. Aber es hat wenigstens bis ins 18. Jahrhundert und eigentlich doch auch heute noch fortwährend eine solche Wechselwirkung zwischen der Büchersprache und der gesprochenen Sprache der Gebildeten bestanden, daß die Bezeichnung des Neuhochdeutschen als reiner Schriftsprache zu keinem Zeitpunkt völlig zutrifft. Es gibt freilich Stellen im Vaterlande, wo das Hochdeutsch sich in einem schwer zu vermittelnden Gegensatze darstellt zu der Sprache, die man hört, und niemand muß das schärfer auffallen als dem Lehrer, der z. B. in einem

vorarlbergischen oder in einem mecklenburgischen Dorfe Hochdeutsch zu lehren hat. Aber selbst diesen grellsten Unterschied übertreibt man leicht; muß doch auch dem Bauerbuben im Alpenthale dort plötzlich ein anheimelndes Gefühl aus dem Schriftdeutsch anwehen, wenn er die ihm geläufige Deminutivendung -lein in den vornehmen Büchern plötzlich wiederfindet, sogar in der höheren, ja dichterischen Form, und ebenso einen niederdeutschen Schüler, der sein heimisches **düster, dröhnen, dreist** u. a. in den fremden Büchern entlehnt wiederfindet und sogar als edlern Ausdruck gebraucht sieht! Solche Dinge sollten die Lehrer dort stark hervorheben, um dem Schüler Vertrauen und Neigung zu dem Bücherdeutsch einzuflößen.

Daß aber die gesprochene Sprache die Dienerin der Büchersprache sei, wie man jetzt verlangt, und letztere das einzige wahre Hochdeutsch, dieser Satz war auch in seiner heutigen Schärfe noch dem 18. Jahrhundert fremd. Wo sollte man denn das reine Hochdeutsch, wie es der Lehrer sich denkt, eher suchen als bei den größten Schriftstellern unserer großen Literaturepoche? und wo da eher als in der höchsten Leistung der Kunst, im ernsten Drama? Nun sehe einmal der Lehrer mit dem Auge, mit dem er deutsche Aufsätze corrigiert, Folgendes aus **Goethes** Tasso an, der doch sicher auf dem Höhepunkte des edlen Stils steht:

> So sehr um deint- als der Geschwister willen.
> 12, 162 (Ausgabe v. 1850);
> Der Quell des Ueberflusses rauscht darneben. 107;
> Und glaubst du, daß wir das Geschäfte bald
> Vollenden können? 105;
> Und eines solchen Freunds bedurft' ich lange. 125;
> Und daß er klüger ist als wie man denkt. 153;
> Ganz etwas anders als ich sagen will. 124;
> Wenn ganz was Unerwartetes begegnet. 193;

nicht wahr, lauter Fehler! — Fehler? es ist eben geschrieben wie man sprach und heute doch auch noch spricht! d. h. die Zeit, wo Goethe das schrieb, kannte den heutigen Satz vom Schriftdeutsch in seiner Schärfe noch nicht, Goethe war noch so naiv in Sprache etwas das man spricht zu sehen. Bei der Umarbeitung der Iphigenie in Rom fiel ihm z. B. auf: „Auch da entdeckte ich manche Stelle, die mir gelenker aus dem Munde gieng, als sie auf dem Papier stand (d. h. hörend gedichtet war, nicht stumm

lesend). Freilich ist die Poesie nicht fürs Auge gemacht.“ Ital. Reise, Rom 22. Jan. 1787. Und noch spät, z. B. am Ende des 10. Buchs seiner Lebensbeschreibung spricht er als Ueberzeugung und Erfahrung aus: „Schreiben ist ein Misbrauch der Sprache, stille für sich lesen ein trauriges Surrogat der Rede“, wo denn auch die Prosa eingeschlossen ist; im Divan, im ersten Gedicht, heißt es von der Bedeutung und Wirkung der Dichter- und Prophetenrede im alten Morgenlande:

> Wie das Wort so wichtig dort war,
> Weil es ein gesprochen Wort war.

Am eifrigsten hat diesen wichtigen Punkt **Herder** sein Leben lang im Auge gehabt und verfochten, z. B. aus dem Beginn seiner Schriftstellerlaufbahn: „Daher rührt die Macht der Dichtkunst in jenen rohen Zeiten, wo noch die Seele der Dichter nicht schrieb, sondern sprach, und auch schreibend lebendige Sprache tönete, in jenen Zeiten, wo die Seele des Andern nicht las, sondern (vom Sänger selber) hörte, und auch selbst im Lesen zu sehen und zu hören wußte“ u. s. w. Fragmente 3, 67 (Werke 1, 395 Suphans Ausg.), und aus dem Schluß seiner Thätigkeit z. B.: „Welche Nation in Europa hat ihre Sprache wesentlich so verunstalten lassen, als die deutsche? Gehen Sie in die Zeiten der Minnesinger zurück, hören Sie noch jetzt den lebendigen Klang der verschiedenen, zumal west- und südlichen Dialekte Deutschlands, und blicken in unsere Büchersprache. Jene sanften oder raschen An- und Ausklänge der Worte, jede Modulation der Uebergänge, die den Sprechenden am stärksten charakterisiren — da wir Deutsche so wenig öffentlich und laut sprechen, sind sie in der Büchersprache verwischt“ u. s. w. Adrastea 6, 187. Ja unser liebes Deutsch ist ein **Dintendeutsch** geworden, wie es schon Fischart einmal nennt (im 8. Cap. des Gargantua), die Canzleisprache der Juristen mit ihren undeutschen Wörtern und Wendungen meinend, die nur in der Tinte ihr Dasein hatten, doch nun noch wahrer und schlimmer als ers meinte: ist es doch manchmal, als wollte das **tintenkleckfende Seculum,** von dem in Schillers Räubern verächtlich die Rede ist, nun, am Ende des neunzehnten Jahrhunderts, erst recht anbrechen. Das ist eine der uns drohenden, anrückenden Gefahren, gegen die wir uns wehren und waffnen müssen, und die Schule muß dazu den Anfang machen.

Aber auf die Stellen aus dem Tasso zurück zu kommen: jetzt ist man darin weiter, gesprochen wird auch noch das ist ganz was anders (man merke auf den rhythmischen Tonfall, von dem das unbewußt mit abhängt), aber schreiben muß man das ist etwas ganz Andres oder Anderes. Jetzt ist nämlich anders als Adverb fein zu unterscheiden von Andres, jetzt gilt dar- nur noch vor Vocalen, und z. B. darneben ist angeblich „plebej" geworden, wie angeblich als wie nur noch der gemeine Mann sagt, z. B. du bist auch nicht klüger als wie ich (wieder unter Mitwirkung des Tonfalls) — angeblich, denn wer sich nur selber belauschen will, wird sich über beidem noch ertappen, sobald er einmal bewegter spricht, wo die Schulbegriffe unbewußt vor der Natur zurücktreten. Auch was für etwas wird allmälich plebej, nur daß mans dem Dichter noch eine Zeit lang gnädig gestatten wird. Aber findt für findet wagt wol jetzt kaum ein Dichter noch, wie doch Goethe, sicher ohne irgend ein grammatisches Nachdenken:

> Ein König, der Unmenschliches verlangt,
> Findt Diener gnug. Iphigenie 5, 3;

es war eben überliefert auch für den edelsten Stil (und man spricht doch auch noch so), z. B.:

> O Freude, die die Zunge bindt!
> Gefühl, das keine Worte findt! Haller Ged. (1777) S. 230.

Es ist hier nicht der Platz auszuführen (leider), wie das alles dem geschichtlichen Blicke des deutschen Philologen erscheint, der ja natürlich die gesunde Entwickelung der Sprachformen nicht hemmen wollen kann, nur fördern, dem aber die Starrheit und Pedanterei bange machen muß, zu der man beim besten Willen die Sprache zugleich hinführt; nur aussprechen darf ich, daß er auf gute wissenschaftliche Gründe hin nichts daran auszusetzen hat, und daß er in dem unbedingten Verurtheilen dieser Dinge, wie es die Zeit verlangt, fast nur — schlimme Pedanterei sehen kann. Freilich fehlt noch viel, daß die Stimme des deutschen Philologen als die eines Sachkenners in deutscher Sprache auch gehört werde, nicht ohne seine Schuld; aber hier weiß ich auch, daß er mit solchen Urtheilen sogar Gefahr läuft, in den Geruch zu kommen, daß er doch bis zur Spitze der Bildungsbewegung nicht vorgedrungen sei (samt Goethen vorhin), eine Art altdeutscher Zopfgelehrter. Denn solche Dinge sind es, Aeußerlichkeiten, auf die man unwillkürlich

das Hauptgewicht legt, sobald man Schrift mit gut geschultem Auge ansieht, und solche Dinge sind es, die den Lehrer seine gute Zeit und Mühe und Stimmung kosten! Schalen, über denen der Kern vergessen oder weggeworfen wird.

Wer sind denn aber die Pedanten, die den Riß zwischen der gesprochenen und der zu schreibenden Sprache seit jener Zeit so ohne Noth erweitert haben? Die Schriftsteller sind es nicht. Man weiß, daß vielmehr der Schriftsteller zwischen der Ablieferung der Handschrift und dem Erscheinen im Druck sich in solchen Dingen einer Art Mauser unterziehen muß, die die unreinen und veralteten Federn ausmerzt und in der Druckerei vor sich geht, und wenn Goethes Prosaschriften weit weniger solcher Freiheiten zeigen als oben der Tasso, so ist nicht Goethe daran schuld, sondern die Setzer und Correctoren, die vollends über den in der betreffenden Druckerei geltenden Leisten schlugen, was etwa Riemer noch übrig gelassen hatte. Ich gehe nicht mit leichtem Herzen an die Aeußerungen, die an dieser Stelle in aller Schärfe nöthig sind. Ich thue niemand gern weh, auch einem Gegner nicht, geschweige einem ehrenwerthen Stande, dessen Erdenloos nicht das leichteste ist und sicher zu den undankbarsten gehört, wie ich selbst aus langer Erfahrung weiß, und der doch eben um unsere Sprache und Literatur auch unleugbar große Verdienste hat, die am Ende vor dieser Aeußerung hier noch nie öffentlich erwähnt worden sind.*) Unser Hochdeutsch würde ohne diese Nebenarbeit der namenlosen Correctoren um ein paar Jahrhunderte zurück viel buntscheckiger aussehen als es wirklich aussieht, und gerade die Leipziger Correctoren stehen da durch das ganze 18. Jahrhundert in erster Reihe. Hätten sie dabei nur die rechte Einsicht in die Natur der Sprache gehabt, oder hätten sie die heute, so wäre für unser Deutsch gut gesorgt. Aber die schlimme Pedanterei, die sich seit etwa 70 Jahren in unsere Sprache eingeschlichen hat, ist wesentlich auch das Werk der Correctoren, zum Theil gerade auch der Leipziger, und es wird Zeit, auch das endlich einmal auszusprechen, wobei ich nur vorbemerken muß, daß es ohne etwas Spott dabei nicht abgehen kann, beim besten Willen nicht.

---

*) Doch s. nun Georg Voigt über Luthers Corrector Chr. Walther in Briegers Zeitschr. für Kirchengeschichte 1, 157 (1876).

Welches Gewicht legt man z. B. in Druckereien auf das ck in **Winckelmann**, oder genauer auf das c: **Winkelmann**, wie noch z. B. J. Grimm schrieb und verlangte, beleidigt ja förmlich das Auge des gebildeten Mannes; es beschleicht ihn, wenn er auf seine Schulbildung irgend etwas hält, das Gefühl, als risse eine glücklich überwundene Barbarei damit an einem kleinen Eckchen wieder ein, nur daß sich als Gegengewicht auch das wohlthuende Gefühl einstellt, wie er doch in der Literaturgeschichte der Nation nicht unbewandert ist, ja sogar mit besonderen Feinheiten wolvertraut. Damals, als der große Mann lebte, schrieb man seinen Namen mit **k** oder **ck**, je nachdem einer auch sonst nach der neuen oder alten Art Winkel oder Winckel schrieb, Wolke oder Wolcke, Volk oder Volck, und fast keinem Menschen fiel es ein, darauf Gewicht zu legen oder nur darauf zu achten. Ebenso war es z. B. mit **Wolff** oder **Wolf**, dem Philosophen, mit **Leibnitz** oder **Leibniz**.*) Ja, aber jetzt sind wir eben weiter in wirklicher Bildung, die wichtige Frage ist glücklich entschieden und Winkelmanns c gehört für das neunzehnte Jahrhundert wesentlich zu dem Manne, ja es gibt wirklich Leute unter den gewissenhaften Bildungswächtern, für die es das Wesentlichste an ihm ist, daß ihnen sicher wenigstens bei dem Namen unwillkürlich zuerst einfällt. Wie sprechen sie denn nur Winckelmann aus im Unterschiede von Winkelmann? „Der große Winckelmann mit ck," wie denn anders? Doch ich habe einmal einen Namens Tzschetzschingk in allem Ernste stolz behaupten hören, keiner als er selbst könne seinen Namen aussprechen, und nun machte ers auf Verlangen (und zwar ohne allen Humor, durchaus mit dem strengen Ernste des Bildungswächters aus bester

*) Sehr lehrreich war mir ein Fall der Art, der noch in unser Jahrhundert gehört, und zwar in gebildete Kreise, von dem ich erst neulich gehört habe; er hat mir für dieses frühere Schwanken in der Namenschreibung, das mir auch genug Unruhe und Bildungsverdruß gemacht hat, so zu sagen den beruhigenden Abschluß gegeben. Vor etwa 50 Jahren noch ist es in Dresden vorgekommen, daß zwei Brüder, **Seidel** oder **Seydel** — eben darüber waren sie bis dahin unsicher — sich entschlossen, sich endlich für eins von beiden zu entscheiden (sie thaten es für das letztere). Das ist uns jetzt fast oder ganz unverständlich, wird auch nur verständlich durch die Vorstellung, daß noch da auch mit dem geschriebenen **Seidel** und **Seydel** doch nur der Klang in Mund und Ohr gemeint war, nicht das Tintenbild des Klanges auf dem Papier.

Schule): T-z-schet-z-sching-k; das war heutige Schulbildung in feinster Blüthe!*)

Als Lassalle auftrat, mußte ja auch von seinen Anhängern die Rede sein, man sprach von Lassallianern, und anfangs war auch gedruckt so zu lesen. Das muß aber ein Corrector bald gemerkt haben: Um Gottes Willen, der Mann heißt ja nicht Lassall! sondern Lassalle! welche Ungenauigkeit! Nun druckte man denn richtig auch Lassalleaner und alle Leute von guter Schulbildung, solche die in der Schule einst immer die Eins hatten, dachten dran, auch so zu sprechen, während man doch den Mann selbst wirklich nicht Lassalle, sondern Lassall nennt! Ja aber zufrieden kann ein Correctorenauge auch damit noch nicht sein: Lassalle'aner erst wäre doch das Sichere; ob man das aber dann nicht Lassallaner aussprechen sollte? In welche Qualen einen doch die Bildungsgrammatik hineintreibt! Und dergleichen Bildungsnoth schwimmt gar viel in der Luft und in den Büchern und Zeitungen. Nun da wird das neue Reich einmal aushelfen müssen, wie es ja mit den Orthographiequalen durch Puttkamer schon den glücklichen Anfang gemacht hat.

Ja, da sieht man die fortgeschrittene Bildung, die endlich die Sprache als etwas Heiliges erkannt hat, das man aller subjectiven Willkür entziehen muß! Besonders in Bezug auf Namen sind wir weit, Namen behandelt man mit juristischer Genauigkeit, als ob sichs um ein Testament handelte, das ist der deutschen Gewissenhaftigkeit würdig. Daß Namen eigentlich auch bloß Wörter sind und als solche unter die Gesetze des grammatischen Sprachlebens fallen, wie sie denn ursprünglich auch etwas bedeuten, der Gedanke gehört nun den zopfigen Stubengelehrten. Die Göthischen Schriften, der Schillerische Idealismus, solcher Barbarei war wol das 18. Jahrhundert fähig, wobei doch die schlimme Möglichkeit blieb, daß einer dachte, Göthi, Schilleri wäre der Name! Das ist nun Gott sei Dank ins Reine gebracht durch treue Arbeit und Kampf

*) Doch will ich zur Ehre des Jahrhunderts und zum Trost altfränkischer Gemüther hier auch die Thatsache niederzulegen nicht unterlassen, daß man in der neuesten Epoche unserer Geschichte den wichtigen Namen Bismarck wirklich zwischendurch auch als Bismark findet, freilich nicht in den großen Blättern, sodaß für künftige Geschichtsschreiber eine Irreführung über die sog. Identität der Person kaum zu befürchten steht.

in Druckereien: Goethe'sch, Schiller'sch heißt es nun (wenn nicht etwa **Goetheisch** versucht wird, wie auch schon von gelehrter Hand zu lesen gewesen ist), denn die Endung ist ja 'sch, nicht etwa isch!*) Diese ganze Behandlung von Namen mit Endungen ist aber im Grunde noch ein Stückchen mittelalterlicher Barbarei, die den Franzosen und Engländern, welche uns ja immer voraus sind, fremd ist:**) Wie lange wird wohl der **Hallische Courier**, die **Vossische Zeitung** noch leben? Man muß doch endlich die Barbarei auch in Halle und Berlin bemerken, die in Leipzig längst ein Dorn im Auge der Leute vom Fach ist, und den Muth haben ins 19. Jahrhundert überzutreten mit Halle'sche, Voß'sche! Doch ruhig! in Voßische, wie man auch schreibt, ist ja mit dem ß wirklich schon die Brücke dazu betreten, also die Rettung nahe, daß niemand denken kann, der ursprüngliche Gründer hätte **Voss** geheißen, nicht **Voß**. Und eben in Halle hat man auch der **Saale** ihr juristisches Sprachrecht wiedergegeben in der **Saalezeitung**: bei **Saalzeitung** hätte ja ein Kluger, nein ein Dummer denken können, die Zeitung erschiene in einem **Saal**, nicht an der **Saale**! Daß nur aber daneben von Amtswegen die **Saalbahn** noch fortgeführt wird, eine Bahn in einem Saale! Aber der **Elbe** ist ihr Recht schon wiedergegeben worden in der **Elbethalbahn**, **Elbeschiffahrt** u. s. w., während Zurückgebliebene noch ruhig von den **Elbufern**, **Elbbrücken**, **Elbdampfern** reden und schreiben.

Aber hier handelt es sich doch wesentlich noch um Buchstaben! Doch die Fortbildung der Muttersprache durch den Corrector und seine Gesinnungsgenossen geht noch weit mehr ins Feine hinein, in Regionen, wo alles Stoffliche aufhört.

---

*) Bitte um Verzeihung, mein Grammatiker besinnt sich eben, es tritt da eine neue Regel ins Mittel: im Nominativ wird das wichtige ' nicht gesetzt, nur in den andern Casus. Damit ist denn ein feiner Unterschied mehr gewonnen, als Beitrag zur höhern Ausbildung des deutschen Verstandes und Geschmackes und zur Erleichterung des Deutschlernens für Ausländer. Ja, bei den Correctoren müßten die Lehrer und die Ausländer eine Zeit lang in die Schule gehen.

**) Die Freunde des Vaterlandes und der Bildung können sich übrigens trösten: die einfache französische Art ist nun schon im Vordringen, vom parlamentarischen Leben aus. Ein Abgeordneter, der eben aus einer kleinen Stadt kommt, spricht allenfalls noch von einem Laskerschen Amendement, er lernt in Berlin bald das Amendement Lasker sagen. Auch die Kaufleute helfen dazu.

Seit etwa 80 Jahren hat sich allmälich ein Zeichen breit gemacht in der Schrift, das man früher nur sparsam anwendete, die Strichelchen die den hübschen Namen Gänsefüßchen führen, der gewiß einem launigen Corrector zu verdanken ist, obwol man auch ehrbarer und wolklingender Anführungszeichen sagen kann. Man brauchte sie noch vor hundert Jahren nur, wo mitten im Text eines Andern Rede als solche klar hervorzuheben war. Nachher nahm man sie auch für einzelne Worte oder Wendungen, die aus einem andern Zusammenhang herausgenommen werden, jetzt aber außerdem auch, wo ein Wort oder eine Wendung als Titel auftritt oder überhaupt sonst besonders hervorgehoben werden soll, z. B. „das Leipziger Tageblatt.“ Das hat so etwas statistisch Officielles, das war ein süßer Fund für die Druckereien in ihrem braven Bestreben, für die Fortbildung der theuren Muttersprache mitzuwirken. Die Form, das Kleid der Muttersprache im Druck zu besorgen ist ja seit lange eine selbstübernommene Nebenpflicht oder vielmehr Hauptpflicht des Correctors; kein Wunder, daß er viel Gewicht darauf legte, auch kein Wunder, daß dieses Gewichtes zu viel wurde bei seiner Arbeit, die nothwendig vom Inhalte, vom Kerne mehr absehen muß. Aber was ist daraus geworden! Das Leipziger Tageblatt kommt im Genitiv vor im Manuscript, und zwar da gewöhnlich lüderlicher Weise noch ohne die Gänsefüßchen (die Schriftsteller sind von jeher erfahrungsmäßig um 50 Jahre zurück in der Grammatik); aber das geht ja nicht, also: „des Leipziger Tageblattes.“ So sieht man es denn auch noch in den meisten Tagesblättern. Ja, aber die zierlichen Strichelchen sehen bei dem Genitiv wirklich mehr spaßhaft als nützlich aus. Und ist nicht eine Gefahr dabei? sie heben ja das Wort aus dem Zusammenhange heraus als etwas für sich! Könnte da nicht ein Leipziger Leser in schwacher Stunde denken, das Blatt heiße auf einmal vielmehr d a s Leipziger Tageblattes?! oder vielmehr, was das Schlimmste wäre, der Leser könnte in bösen Gedanken der Druckerei vorrücken, man hätte wol gar dort gedacht, es hieße so, oder hätte wenigstens die Gefahr nicht bedacht, die man dadurch unters Publicum warf, die Gemüther zu verwirren.*) Was also

*) Man kann wirklich sagen, vor lauter Gewissenhaftigkeit wird der Leser mit solchen Dingen jetzt förmlich wie ein dummer Kerl behandelt. Wie sind in

thun? des „Leipziger Tageblatt“es gieng doch wirklich auch nicht! also: „des Leipziger Tageblatt,“ und damit ist das Gewissen erleichtert und zugleich für die edle Muttersprache etwas gethan — der Genitiv geknickt und beschädigt, wahrscheinlich für immer. Und so heißt es nun auch: in den Spalten des „Rheinischen Kurier,“ wobei freilich in der Druckerei doch immer noch ein unbehagliches Gefühl übrig sein muß, denn „des Rheinische Kurier“ müßte es doch nothwendig eigentlich heißen? Na vielleicht in zehn Jahren!*) Und der neue Fund, der beim stillen Lesen das Auge kitzelt so wie ein Pfefferkorn in faderer Suppe den Gaumen, muß sehr gefallen haben, denn alles was irgend mehr ist als nomen appellativum, wird nun so behandelt, und auch ohne die Gänsefüßchen: die Bücher des Alten Testament, die Ufer des Rhein, des Main u. s. w.; das stimmt ja nun zugleich so schön zu der Form unsrer in Allem gewandtern und bewunderungswürdigen Nachbarn: les bords du Rhin!**) Und auch „des Altes Testament“ oder „des Alte Testament“ ist wol von der deutschen Gewissenhaftigkeit noch zu erwarten; ob aber auch „die beiden Testament“e, wie es doch dann heißen

aller Welt nur die Griechen ohne Gänsefüßchen und Apostrophe ausgekommen? und sie habens doch auch ziemlich weit gebracht in dem, was man Bildung nennt! Und sollte man nicht in lat. Büchern Cicero'nis, Caesar'em einführen, um spätere Geschlechter vor Misverständnissen zu sichern? Beiläufig die Bemerkung, die doch wol für Manchen von Werth ist zur Beleuchtung unserer Zeit, die man sich gern in Bildung so hochgekommen denkt: in der Redaction eines großen Blattes, bei einer Erörterung über die Aufgabe und Bedeutung eines solchen Blattes, ward mir von dem leitenden Geiste als Grundsatz entgegengehalten, als letzter Trumpf ausgespielt gegen gewisse höhere Ziele, zu denen ich ihn treiben wollte: Wir müssen (d. h. „geschäftlich“, mit der souverainen Zaubergewalt dieses Geschäftswortes gemeint) auf ein denkfaules Publicum rechnen.

*) Das Sicherste und Gewissenhafteste wäre aber doch: in den Spalten des „der Rheinische Kurier.“

**) Die Rheinischen und Frankfurter Blätter übrigens sind darin noch zurück, sie schreiben sogar noch des Maines, des Rheines, selbst am Rheine: sie glauben vermuthlich, naseweis genug, über die Namen ihrer Flüsse am ersten die Verfügung zu haben. Sobald aber von dort oder von Berlin die Ufer des Maines gedruckt nach Leipzig kommen, so muß hier der Main unfehlbar seine Endung hergeben, sie wird ein Opfer der höhern Bildung, und da gilt kein Ansehen der Person, man läßt z. B. auch den König von Preußen in der Thronrede von den Brüdern im Süden des Main reden, wie neulich am 24. Febr. (1867).

müßte? Die verwünschten Endungen, die dem armen Corrector und Setzer auf seinem ohnehin steinigen Pfade immer zwischen die Beine kommen! im Französischen ist das doch viel einfacher!*)

So bildet sich im 19. Jahrhundert unsere Sprache fort unter den Händen derer, die sich vor Allen dazu berufen glauben und wirklich auch dazu berufen sind, da sie das in der Gewalt haben, woran sie sich in der That jetzt am rascheſten fortentwickelt, die Zeitungen! Wirkungen davon sieht man schon in Inseraten z. B., auch bei der Jugend, ich habe z. B. in den Sechziger Jahren in einer einzigen deutschen Arbeit folgende Genitive zu bekämpfen gehabt: in Begleitung eines sehr gemüthlichen Colditzer Strumpfwirker; da wir auch die Bekanntschaft eines Oesterreicher machten; in angenehmer Gesellschaft eines höheren Mönches und eines reichen jungen Wiener; kurze Zeit vor Abgang des nächsten Zug! Ich denke, man ist berechtigt im Namen Aller, die unsre Muttersprache noch werth halten, alle Firmen die das pflegen oder dulden, förmlich aufzufordern, daß sie sich entschließen von diesem Unfug abzustehn, obwol man damit gefaßt sein muß in die Rolle des Pudels zu treten, der den Mond anbellte.

Zudem hat das Uebel fast schon zu tief und zu weit gefressen, z. B. im Geschäftsstil der Buchhändler, wie folgende urkundliche Probe zeigt (v. J. 1867):

Aus: Deutsche Roman-Zeitung f. 67 u. s. w.
Kleine Roman-Zeitung (Anhang zu Obige).

Selbst gedruckt muß mans schon mit hinnehmen in Schriften zu unserer klassischen Literatur, z. B.: „Herders Urtheil darüber s. in Knebel's Literarischer Nachlaß II, 232 fg.“ Briefwechsel zwischen Goethe und Knebel. Lpz. Brockh. 1851 1, 55, d. h. vor das in ward ursprünglich ein : gesetzt, das aber nun durchfällt und solches

---

*) Tröste sich niemand, daß der Spott in unsrer Zeit die wirklich Gebildeten nicht mehr treffe; sprechen sie doch z. B. **Vilmar** als Wilmar aus, **Varnhagen** als Warnhagen, als ob die Männer Franzosen wären! Ob sich nun auch das Städtchen **Vilmar** an der Lahn der Berliner Bildung bequemen und in Wilmar umtaufen wird? Ich habe auch **Mathisson, Bronnzell** französisch aussprechen hören, und „gegenüber von dieser Behauptung“ (vis-à-vis de . .) u. ä. statt „dieser B. gegenüber“ liest man jetzt täglich. Ja ein Deutsch, wo so etwas Französisch durchscheint, ist doch immer gebildeter, als bloßes Deutsch; das spricht ja jeder — Andere.

Deutsch hinterläßt. Aber auch so, aus derselben Officin; „Ueber die Quellen . . vergleiche Liebrecht's Aufsatz **im** Neues Jahrbuch der Berliner Gesellschaft für Deutsche Sprache." G. Ticknors Geschichte der schönen Lit. in Spanien. Lpz. 1852 1, 64. Auch die Cottasche Buchh. läßt in ihrer Zeitung ankündigen: **Illustrationen zu Schillers Gedichte.** Ein Lehrer wollte in einem pädagogischen Aufsatze drucken lassen (vom Schulinspector ward er noch davon zurückgebracht): Wovon ist in dem Satz „Der Frühling u. s. w." die Rede? **Von: der Frühling** — man denke, ein Lehrer! Da sieht man förmlich die lebendige Gestalt der Sprache zu Grunde gehen, das grammatische Gewissen muthwillig verwüsten, alles im Namen — der Bildung, die als maßgebender Begriff wol noch nie die öffentliche Gewalt gehabt hat wie jetzt! Auch gesprochen wird nun (1878) schon so von Strebern, die das Weiterkommen der Bildung nicht erwarten können und sich an der Spitze fühlen müssen; z. B. ein Handlungsreisender fragte mich, ob ich etwas bedürfe in **Kleiderstoffe**, das ist ja 'modern'! und wie kann ein Handlungsreisender oder anderer Bildungsstreber etwas Andres sein als modern? modernst? in Handschuhen und Cravatten wie in Worten?

Doch genug des Spottes und der Bitterkeit, die mir wahrlich selbst nicht schmecken. Freilich sinds auch im Grunde nur Kleinigkeiten, um die sichs handelt, aber sie offenbaren eine große Krankheit an dem Leibe unserer Sprache (und nicht der Sprache nur), an der eben auch die Schule krankt.

Wie spricht man denn die „—" aus? und das'? Naive Frage das! nicht wahr? Wer jetzt in den Fall kommt, vorzulesen, wo es auf volle Genauigkeit ankommt, muß mitten zwischen amtlich ernsten Text das joviale Wort Gänsefüßchen einfügen, also z. B.: Gänsefüßchen, die erste Kleinkinderbewahranstalt, Gänsefüßchen. Oder wo es nicht auf solche Genauigkeit ankommt, muß man mit dem betreffenden Worte den Hörer anschreien, wie es mir immer ist als würde ich aus dem Buche heraus angeschrien von solchen angeführten Wörtern. — Ja, was hatte man denn aber früher statt dieses einfachen Mittels? Ein sehr einfaches, das eben aussprach, was man mit den „—" sagen will: Der . . . . . wie man damals sagte, oder: wie es dort heißt, oder: wie vorhin schon gesagt wurde, oder der sogenannte u. s. w. Ja, im 19. Jahrhundert hat man das Hochdeutsch wirklich zu einer bloßen Schriftsprache gemacht, zu einem

Dintendeutsch, und ist im Begriffe es zu einer todten Sprache zu machen in noch ganz andrem Sinne als ausgestorbene Sprachen todte heißen: sie soll bei lebendigem Leibe todt gemacht werden. Denn das ist klar, wer wie jetzt Zeichen, die nur gesehen, nicht gesprochen werden können, also sprachlich nichts sind, als wesentlich zur Sprache gehörend behandelt, und wer vollends diesen Zeichen Einfluß auf die Fortbildung der Sprache einräumt, der macht die Muttersprache zu einer todten Sprache, soviel an ihm liegt. Er versetzt ihr Leben und Wesen aus ihrem natürlichen Bereich des Klanges aufs Papier, in die Druckerschwärze auf dem Papier. Es geht ihm genau wie dem Schüler in der ersten Geographiestunde, der zwischen dem in bunten und schwarzen Zeichen auf dem Papier ihm vorgelegten Lande und dem Lande da draußen, von dem dabei der Lehrer spricht, keinen Unterschied kennt — das Verhältniß ist hier und dort genau dasselbe, nur hier ins Ungeheure vergrößert, daß es keiner übersehen kann.

Das ist das Leiden, an dem unsere Sprache krankt, auch in der Schule: die schwarzen Striche auf dem Papier sind unsrer Zeit das Wesentliche des Wortes, das Zeichen ist uns zur Sache selbst geworden, die Schale gilt als der Kern. Im Auge lebt uns das Wort, nicht mehr im Ohre; wer gut geschult ist und sich ein Wort vorstellt, dem tritt es in schwarzen Buchstaben vor das Auge der inneren Vorstellung, nicht mehr als Klang summt es im Ohre, wie es das einzig Natürliche ist; und selbst wer ein Wort sprechend mittheilt, denkt dabei doch nicht an den Klang, den er ihm selbst gibt (genauer: hört nicht auf den Klang aus seinem Munde), sondern an die schwarzen Zeichen, in denen es der Andere auffassen soll. Und das stammt nur aus der Schule, wird aber auch von andern Einflüssen im Leben befördert und befestigt, hängt z. B. auch eng zusammen mit unserm stillen raschen Lesen, das beim Gebildeten immer mehr ein Ueberfliegen mit dem Auge wird und allerlei wesentlich schlimmen Einfluß ausübt, den hier auszuführen nicht der Platz ist; diese Art zu lesen mit ihren Wirkungen ist ein rechtes Kennzeichen unsrer Zeit in ihrer Schattenseite, denn, um den Hauptpunkt wenigstens anzudeuten: dieß rasche Lesen, d. h. Durchjagen des Gedankens durch oder über eine Uebermenge von Einzelheiten, Begriffen, Vorstellungen, Gedankenverbindungen hin (um von

Empfindungen nicht zu reden), dieß jagende Lesen macht ein reines Auffassen so zu sagen mechanisch unmöglich, denn die Anschauung und Empfindung, die doch allein die wirkliche Betheiligung des Geistes und der Seele bedingen und darstellen, können nicht folgen, weil sie ein Verweilen brauchen, sie ziehen sich erlahmend zurück, verkriechen sich in eine Art Schlummerzustand; wer so list, ist wie Einer, der mit Schnellzug z. B. durch einen schönen Wald fährt und dabei eigentlich weder vom Walde einen Begriff bekommt noch auch die Bäume wirklich sieht, es verschwimmt ihm Alles, das Ganze wie das Einzelne in wesenlosen Schatten. Das rasche Augenlesen hilft nebst andern Einflüssen der Zeit unser gesundes Empfinden und Denken zernagen, an dem doch aller Fortschritt hängt, alle Rettung aus den schweren Gefahren unsrer Zeit.

Ein paar Proben passen doch auch hier zur Sache. Ich könnte wol von Namengebung reden, wie man z. B in Leipzig einen **Kauz**, der zwar geschichtlich sehr merkwürdig, ein gebliebenes Stückchen aus der ältesten Zeit der Stadt, (was auch in Grimms Wörterbuch kurz zu finden ist), aber doch nun veraltet und plebej geworden war in seinem Klange, umtaufte in das bequemere und salonmäßigere **die kleine Windmühlenstraße**, zugleich um jede Verwechselung mit der **Windmühlenstraße** abzuschneiden, die nun zur **großen Windmühlenstraße** heranwuchs — aber ich will nicht wieder spotten.*) Also z. B. **Kleinkinderbewahranstalt** — keine Zeit, der noch die Sprache etwas Gesprochenes war, hätte ein solches Unwort bilden können; stumm lesend und mit dem Auge ist es gebildet worden, von einem der dabei stumm vor seinem Schreibtische saß und sich das Wort auch nur stumm gelesen dachte, ohne es nur auch einmal mit dem Munde zu probiren. Ich wage dreist zu behaupten, daß noch im 18. Jahrhundert diese Probe mit dem Munde jeder gemacht hätte, der in den Fall kam; die Bürgschaft dafür gibt eben der uns unbegreifliche Umstand, daß man z. B.

*) Ich habe bei diesem Umtaufen alter angeblich abgenutzter Namen in neue vornehme, das gerade in meiner Vaterstadt einmal als förmliche Sucht auftrat, oft zum Trost oder Ärger an die Pariser **Tuilerien** denken müssen, denen man ruhig ihren Namen ließ, auch als sie längst nicht mehr waren, was ursprünglich, und zwar etwas recht Niedriges, d. h. Ziegeleien. So war der Leiziger **Kauz** eine alte Sandgrube und Gerichtsstätte.

damals für das c in Winckelmann oder Winkelmann noch gar kein rechtes Auge hatte. Ich fragte mich einst, wie wol das 16. Jahrhundert das Wort gebildet haben würde, und kam auf **Kinderhaus**; und in einer thüringischen Stadt nennt mans wirklich so, wie ich nachher mit Genugthuung erfuhr. Gesprochen mußte nun freilich nachher das Geschöpf des Auges auch werden: Kleinkinderbewahranstalt — es ist einem als würde man von einem Winde darüber hinweg gejagt, denn die sieben Silben müssen ja nach deutscher Art sich um Eine Haupttonsilbe sammeln wie die Küchlein unter die Flügel der Henne, und bei dem nervös hastigen Denken, das sich nun immer mehr entwickelt, dringt unbewußt aus dem Gehirn das Streben in die Zunge herunter, jedes Wort zu Einer Tonsilbe zusammenzudrängen, da es ja nur Ein Begriff ist der rasch durchs Gehirn hinhuscht; ich habe z. B. einmal einen philosophischen Vortrag mit anhören müssen, in dem die Worte **Anthropomorphismus** und **anthropomorphisch** sehr oft zu sprechen waren, immer mit jenem Trachten der Seele und Zunge, die langen und mit Consonanten schwer beladenen Worte doch zu Einem Begriffs- und Lautganzen zusammenzuschieben, wechselnd eine Qual oder Lust für ein philologisches Ohr, das nun einmal wieder zu hören gelernt hat. Aber die Kunst des Hörens ist uns eben, bei aller Musikbildung, in schlimmem Grade verloren, wo es sich um die eigene Sprache handelt, und diese ist doch nebst Haltung und Kleidung das Nächste, woran Jeder Kunstgefühl und Kunstsinn zeigen kann, ob und wie er sie hat oder nicht, und wenn unsere Zeit mit Recht auf die Ausbildung des angeborenen Kunstsinns ein hohes Gewicht legt als nothwendigen Durchgang zu den höhern, ja höchsten Zielen der Menschenbildung, so sollte man doch damit bei dem Stoffe anfangen, welcher der allgemeinste ist für Alle und für das Alltagsleben, und das ist die gesprochene Sprache, der beste und erste Kunststoff und den man leicht sogar als den wichtigsten und fruchtbarsten von allen darstellen könnte bei seiner engsten Beziehung zu dem Geistes- und Gemüthsleben, wie sie enger und näher kein anderer Stoff hat und haben kann. Will man aber wissen, was unsere Gebildeten jetzt als schön und gut hinnehmen, so höre man nur unter den Fremdwörtern herum und thue z. B. das Geschmacksohr auf für **Association** mit seinen zwei zi oder zj hinter einander (Pfleiderer in seinem Buch über Leibnitz meint, es wäre ihm dabei,

als niese ihm einer etwas vor), oder für Zoologischer Garten mit seinen drei o und dem Hiatus zwischen den zwei ersten, für sich associiren mit seinem zi und i dicht hinter einander. Aber es ist nun einmal auswärtig, ist griechisch oder gelehrt, und da beugt sich das Urtheil von vorn herein und sieht den vornehmen Fremdling gar nicht mit freiem Auge an, durch dessen Umgang man sich nun einmal gehoben fühlt im eignen Selbstgefühl — so leider ist wirklich immer noch die Stellung des guten Deutschen dem Fremden gegenüber auf diesem Felde, und nicht auf diesem allein.*) Aber auch was man deutsch neu bildet, muthet dem Gehör und der Zunge manchmal Wunderbares zu, z. B. Jetztzeit, das vor 30 Jahren rasch beliebt wurde**) — so ein Ungethüm zu schaffen ist nur einer eigentlich ohrlosen Zeit möglich! Man zerlege nur die Laute, die sich da vermählt haben: jet-s-t-t-seit! Das Auge erschrickt sofort davor, warum das Ohr nicht? doch nur, weil es eben nicht mehr eigentlich — hört: es hilft bloß noch dem Verstande verstehen, verzichtet aber auf sein eigenes Recht.***) Da haben die Ausländer wahrlich das Recht, unsere Sprache im Klange eine barbarische zu nennen; im 13. Jahrhundert und nicht nur da war freilich so etwas auch bei uns unmöglich, wo auch die Gebildeten z. B. in diutsch oder tiutsch, nachdem einmal durch den häufigen Bedarf des Sprechens das isch daran zu -sch geworden war und das richtige Wort damit doch einen unschönen Klang gewann, das zweite t einfach wegließen, oder auch nicht, nach freiem Behagen, d. h.: im Bewußtsein blieb tiutsch oder tiutisch (jeden Augenblick auch wieder brauchbar), aber Ohr und Mund erleichterten, verschönerten es sich zu tiusch. Man muß sich deusch, Deuschland vorsprechen, um sich diesen Stand des alten Sprachgefühls wirklich nahe zu bringen zum Beurtheilen: unsere Gewöhnung, die bei Sprachformen so unerbittlich scharf (und blind)

---

*) Müssen wir uns das doch von Franzosen sagen lassen: l'Ausländerei est encore un défaut des Allemands, las man kürzlich in der Pariser Revue critique (Nov. 1878).

**) Es ist aber älter, mir ist gesagt worden, daß es schon in Zeitungen der Dreißiger Jahre vorkommt, und der es zuerst verbrochen hat, sei niemand anders als H. Heine.

***) Bildungsstrebern hat es auch keine Ruhe gelassen, die feine Kunstblume weiter zu variiren, sie haben danach auch Letztzeit und Jüngstzeit geprägt.

ist, wie im Punkte der modischen Kleidertracht, schrickt ja davor zurück, aber das Ohr für sich findet es sofort schöner und die denkende Einsicht hat nicht weit bis zu dem Punkte, wo man diese Freiheit und Lebendigkeit des alten Sprachbewußtseins — beneidet.

Wer recht deutlich empfinden will, wie weit die beiden Erscheinungen der Sprache, der Klang und die Schrift auseinandergerissen sind und wie weit man jenen vergessen hat als mitberechtigt oder selbst als vorhanden, der sehe sich folgende beide Thatsachen genau an. Als man durch Platens Auftreten auf einmal das Gesetz des reinen Reimes in aller Strenge anerkannte und neu einführte, da wurde völlig arglos z. B. Trōst und Mōst, Pōst als streng reiner Reim angesehen; sie sehen ja ganz gleich aus! Und in den gelehrten Schulen verschwindet jetzt erst allmälich (1867 geschrieben), daß in prosodischen Stunden arglos von Lehrer und Schüler gesagt wird z. B. nŏvus hat ein kurzes o! bŏnā ist zweimal kurz! ăgĕrĕ ist dreimal kurz! bŏnōs ist vorne kurz, hinten lang. Der Schüler wurde gelobt für so etwas, wir kannten es auf der Schule gar nicht anders, hatten keine Ahnung, wie wunderlich das war, wir und die Lehrer, und doch ists gar nicht anders als zeigte der Lehrer der Klasse etwas Schwarzes und lehrte sie dabei mit ernstem Gesicht, daß es weiß aussehe. Ja, das vom Lehrer und Schüler gesprochene bŏnā meinte eben gar nicht einen Klang! nur die Buchstaben auf dem Papiere! Es gab freilich eine Zeit, die ich noch erlebt habe, wo auch in deutschen Schulen vom Lehrer z. B. gesagt wurde: Beite wird ja mit e-u geschrieben! Das war die eigentliche Blüthezeit der Jungfrau Orthographie, sie war da beinahe die Sprache selber, und alles Sprechen galt eigentlich nur noch als Nothbehelf fürs Schreiben. — Der Schade ist doch nun erkannt und wie die Schule, in bester Meinung freilich, ihn angerichtet, so ist es ihre Sache, ihn auch wieder abzustellen.

Aber nicht nur in solchen Einzelheiten und Aeußerlichkeiten wirkt das stumme, todte Augenlesen nachtheilig, und daß das Ohr im neunzehnten Jahrhundert auf den Altentheil gesetzt ist, auch ins Wesen der Sprache, mitten in den Kern dringt der Schade vor.

Jeder erinnert sich, schon einmal ein Lied gefunden zu haben, bei dem ihm trotz des stillen Lesens unwillkürlich zugleich eine Melodie in den Kopf kam aus den Zeilen heraus, wenn auch nur

schattenhaft, wie in dunklen Grundzügen, oder nur der Rhythmus davon, der Rahmen dazu. So gibts auch einen Stil, bei dem einen auch im stillen Augenlesen wie eine Stimme anklingt, bei dem unwillkürlich das Ohr der Phantasie sich plötzlich an der Auffassung betheiligt, bei dem man unmerklich die schwarzen Zeichen und das Papier vor sich vergißt und wol gar, wenn einmal der Inhalt nachdrücken hilft, auf einmal in halb lautes Lesen übergeht.*) So schrieb Goethe in seiner frischesten Zeit und hat es nie völlig gelassen, so schrieb Lessing, auch Gellert in seinen Fabeln, so schreibt noch jetzt hie und da einer bei uns, in Frankreich aber jeder gute Stilist — so ist ziemlich alles geschrieben, was über das 16. oder 17. Jahrhundert rückwärts geschrieben wurde.**) Wenn freilich darüber ein recht lesegeübter moderner Mann kommt und der Stoff ist ihm nicht schon halb bekannt, guter Gott, der findet darin, rasch mit dem Auge lesend, mehr holperige als gute Sätze, mehr zerhackte Rede als wirklichen „Stil“, und allerhand Unreifes; ja es ist da nachweislich das Wunder möglich, daß einer Fades oder Unreifes zu lesen glaubt, und wenns ihm einer dann vorlist, der es erkannt hat, oder er selbst list es wieder in empfänglicher Stunde, so steht an der Stelle des Faden ergreifende Wahrheit, an Stelle des Unreifen Klassisches! Jeder Philo-

*) Ich habe öfter die Erfahrung gemacht, daß ich einen Schriftsteller oder Gelehrten doch erst so recht verstand, nachdem ich ihn selber kennen gelernt und hatte reden hören. Wenn ich dann von ihm las, hörte ich zugleich seine Stimme aus den schwarzen Zeilen heraus, sah seine Mienen, und hörte damit besser, wie ers und was er eigentlich meinte mit, unter und hinter den vorgetragenen Gedanken: Logik und Grammatik sind eben nicht ausreichend, um einen irgend höher gehenden Gedankengehalt voll und ganz zum Ausdruck zu bringen, wenn sie nicht zugleich zu den Mitteln greifen, welche dem Leser die Stimme und Miene ersetzen können — ja, gibt es denn die? ach freilich — das ist das eigentliche Geheimniß des sogenannten Stils. Ei das wäre ein großes Kapitel für sich, auch den Schülern höherer Klassen durchaus nicht unnahbar, sobald der Lehrer von dem Geheimniß genug wüßte.

**) Vom Canzleistil abgesehen, der seine Sätze nur mit dem abstract rechnenden Verstande, mit der Feder und dem Auge mit mühseliger Kunst zusammensetzte; üble Reste davon treiben sich noch immer im Stil unsrer Behörden herum, während eigner Weise in Aeußerungen der höchsten Behörde, in Thronreden das Uebel so gründlich abgestellt ist, daß der Stil da jenem gegenüber wie zusammenhangslos erscheinen kann, d. h. das kam — vom französischen Vorbilde.

log wird das an sich selbst erfahren haben. Und wann geschah ihm das am häufigsten? Bei lautem Lesen, am meisten beim Lesen vor Anderen, darum, weil der Klang der Stimme selbst schon das Leben aus seinem Schlummerzustande aufweckt, in den es von dem bloßen Gehirnleben verfällt, es aus der Seele herauf und heraus lockt, und die gefühlte Theilnahme Anderer daran es vollends gestaltet.

Dagegen gibt es einen andern Stil, der zu unserer Zeit und besonders in Deutschland wol der vorherrschende ist — man nennt ihn wol den akademischen, er geht besonders leicht aus Gymnasien hervor, als Sohn des Schullateins*) — dabei kann das Ohr ausruhen oder schlafen (und der lebendige Theil der Seele meist auch), das Auge braucht da gar keinen Gehülfen, da gleitet alles so glatt und klar in weit ausholenden wolgeschwungenen Linien dahin, fast wie eine moderne Equipage über eine macadamisirte Straße, während jener Stil mehr an einen Spaziergänger erinnert, der beim Gehen mit uns im lebhaften Sprechen, das ihn auch innerlich in verschiedene Bewegung versetzt, manchmal stehen bleibt, wol gar einen Schritt zurück oder quer neben uns hintritt mit lebhaften Mienen und Handbewegungen und wechselndem Stimmtone — sehr unbequem für manche die gern in gleichem Strich fort gehen und denken und leben, freilich auch für Andere, wenn einem der Gesprächsstoff gleichgültig bleibt. Diese Art zu gehen und zu reden findet man am meisten in kleinen Städten, hauptsächlich bei Feierabendsstimmung, in großen Städten aber selten (wie ja auch die Feierabendsstimmung da im Verschwinden ist, und die Sonntagsstimmung dazu), am wenigsten bei Gebildeten, am ehesten noch bei Kindern, aber auch unter denen gibts welche, die das schon abgestreift haben, die altklugen. Und altklug ist

*) Herder in den Fragmenten über die neuere deutsche Literatur, 3. Sammlung 1767 S. 25, nennt ihn den akademisch n Paragraphenstil (vergl. das. S. 33: Die deutsche Periode ist gemeiniglich die Klippe derer, die ihre Denkart nach dem Latein gebildet); in der Augsb. Allg. Ztg. nannte ihn neulich jemand den periodologischen Stil. Manche suchen ihm jetzt zu entgehen durch einen Stil in zerhackten Sätzen (thronredenartig), nur daß sie damit auch die Gedanken zerhacken, die man sich nun selber zum Ganzen zusammensuchen muß. Das ist dann — pikant, weil man dabei immer kleine Stöße bekommt, die einen hübsch munter erhalten.

auch jener Stil, eine rechte Ausgeburt des stummen Augenlesens und nur für stummes Ueberlesen bestimmt, besonders gern mit langen Perioden, die einer in einem Athem gar nicht sprechen könnte. Ja, aufs Sprechen ist er ja auch gar nicht angelegt, und hört man einmal eine Rede in solchem Stil, da trägt oder list der Redner gleich so vor, als wäre es nur aufs Nachschreiben berechnet, nicht aufs Hören, und dem Redner geht der Athem aus mitten in Sätzen, und dem Hörer geht so zu sagen der Athem des Mitdenkens aus mitten im Zusammenhange; er pflegt sich instinctmäßig gleich vorzunehmen: das mußt du doch noch einmal lesen! falls ihn die Sache anspricht. Redner und Hörer sehen in stiller Uebereinkunft gleichmäßig (da in beiden Theilen der Zeitgeist lebt) das Vorlesen als ein leidiges Nebenwerk an und denken und empfinden wol sogar beide mitten hinein ganz Anderes als die Sache mit sich brächte, ganz wie einst als Schüler in einer zerstreuten Stunde Doch das Ganze wird hinterdrein gern gelobt, selbst als beredt, sobald von der Schulrhetorik Spuren genug sichtbar wurden; stammt doch diese ganze Richtung wesentlich aus der gelehrten Schule, als eine Furcht des angeblich Ciceronischen Lateins, wie es dort weitverbreitet zugerichtet war als Werkzeug, womit den deutschen Jünglingen des 19. Jahrhunderts der letzte Schliff ihrer Geistesbildung beigebracht wurde. Freilich mehr noch ist sie eine Frucht der ganzen Richtung, die bis vor kurzem den ganzen Unterricht, die ganze höhere Erziehung so ziemlich in ihrer Gewalt hatte und nicht zum geringen Theile noch hat.

Denn es gibt auch ein Denken, das jenem stummen Lesen in seinem Wesen genau entspricht, ich möchte auch kurz sagen, ein stummes Denken, und dieß galt und gilt vielfach noch auf Schulen und sonst als das Höchste, was einer an geistiger Bildung erreichen kann. Doch das wäre wieder ein reiches Capitel für sich, zumal dieses Denken weit hin auch vom Leben Besitz ergriffen hat, es zu lenken und leiten in Anspruch nimmt. Es war eigentlich schon im ersten Capitel davon die Rede, wird auch weiter hin davon die Rede sein, sein Träger und Meister ist der bloße Verstand, der von den Dingen die äußeren Verhältnisse erfaßt und weiter nichts — ihr I n h a l t und vollends ihr L e b e n ist ihm gänzlich unzugänglich. Sein Reichthum ist gedächtnißmäßiges Wissen, wolgeordnet in Fächern über und unter und neben einander, worin die Dinge

niedergelegt sind in Form von Begriffen, und feine Fäden werden von einem zum andern gezogen, die das Ganze halten sollen, und das alles mit dem Troste, daß darin das Wesen der Dinge gerettet ist, sodaß den Denker selbst das Gefühl anwandeln kann, daß eigentlich die Dinge selbst zu Grunde gehen könnten und es wäre eigentlich nichts wirklich verloren. Nur ein Mangel hängt noch der ganzen Herrlichkeit an: daß das alles (außer in Büchern) nur eben in einem Menschenkopfe niedergelegt werden kann, wo es doch mancherlei Beschädigungen und Störungen des Zufalls ausgesetzt ist. Nicht nur durch ungeheure Ereignisse, die wie Stöße daran kommen, daß das Gerüste wankt und bricht und der Mann plötzlich daraus hernieder fällt auf die lebendige Erde und sich wie aus den Wolken gefallen sieht (wer 1848 und 1866 mit erlebt hat, versteht das ohne Weiteres): auch im gewöhnlichen Leben durch Stimmungen, Leidenschaften u. dgl., die von unten vorwitzig auftauchen und dazwischen fahren; ja manchmal kommt auch wie von oben ein großer Gedanke dazwischen, und zu gleicher Zeit von unten eine große Empfindung, mit der er sich vermählt, und da erscheint auf einmal die ganze Herrlichkeit in dem Fachwerke, die Himmel und Erde ersetzen wollte oder sollte, wie lauter farblose leere Hülsen, und es sieht einen recht erbärmlich an. Ja, schon wenn sich der Kopf, dieses arme Gefäß für jenes Gerüste, einmal nach unten bückt, oder einmal im Sommer etwa auf einer Fußreise ins Gras legt, da verschiebt sich augenblicklich das Gerüste und thut seinen Dienst nicht recht, wie es Manche doch eigentlich nur daheim vor dem Schreibtische haben und es verschwindet, wenn sie unter die Leute kommen, wo es erst nöthig wäre. Aber wir alle, glaub ich, leiden daran.

Ja, die liebe Abstraction, wie man das Ding nennt,*) diese ausgewachsene Frucht des Kriticismus, die vom nachfolgenden falschen Idealismus nicht wieder gesund gemacht werden konnte und vom falschen Realismus eben so wenig — diese Abstraction

*) Es ist kein Zufall, daß die schwindsüchtige Richtung mit ihrem Verderben fürs frische Leben in Denken und Empfinden vorwiegend in der gelehrten Fremdwörterei haust, dieser heimatlosen, buntscheckigen Sammlung von verblaßten und verknöcherten Begriffsmarken, meist ausgesaugten Schlacken von Gestein, dessen Lebensbedingungen längst abgerissen und erstorben sind (mehr davon im Anhang von den Fremdwörtern).

ist die Krankheit unserer Zeit, und sie tritt am schärfsten in Deutschland auf (was ich doch noch als Ehre für uns in Anspruch nehmen möchte). Es ist aber ganz genau bei einem Volke das, was beim Einzelnen die natürliche Krankheit des Greises ist, dessen Lebenskraft in den Gliedern schwindet, dessen Zusammenhang mit der wirklichen Welt sich langsam löst, während das Gehirn noch in seiner Art fort thätig ist, mit dem er aber doch nur noch dem Leben zusehen, nicht mehr mitleben, eingreifen kann. Mich hat es immer an die alexandrinische Zeit des Griechenthums erinnert, schon als Primaner faßte mich einmal fast angstvoll der Gedanke an, wie viel Aehnlichkeiten unsere Zeit mit jener Verfallzeit des herrlichen Griechenvolkes habe. Am deutlichsten aber sieht man die Greisenkrankheit eben an der Geltung und Behandlung der Sprache, die man sich als die Gesichtszüge, die Mienen der Nation denken kann, worin ihre Stimmung, Gesundheit, Lebensmuth, Alter u. s. f. zu lesen sind. Daß man das Leben der Sprache in die Schale, in die Schrift und Orthographie versetzt hat, ist genau wie bei einem altersschwachen Baume, dessen Kern abzusterben beginnt, während das Leben in den äußersten Theilen noch eine Weile fortgeht. Ja, es ist für eine frische Zukunft eine große Umkehr nöthig, ein durchgreifender Bruch mit der bisher doch noch vorwiegenden Gedankenrichtung. Doch meldet sich die Umkehr schon länger, schon seit einem Jahrhundert wird von immer Mehreren und an immer mehreren Stellen redlich und sauer daran gearbeitet*), auch an der Stelle schon, wo der Hebel angesetzt werden muß, in der Schule. Nur im deutschen Unterrichte, der den Kern des deutschen Geistes der Zukunft in der Hand hat, daß er ihm den rechten Boden gebe zum Wachsen, nur da ist der Hebel noch nicht recht zu spüren.

Das Hauptgewicht im deutschen Unterrichte sollte künftig auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die

*) Eine kleine Zusammenstellung von Zeugnissen für diese Arbeit und den bisherigen Verlauf der ganzen Bewegung findet man in Grimms Wörterbuch in den Art. Gedanke und Gefühl, Worte, bei denen ich dem Versuch nicht entrinnen konnte, die beiden kämpfenden Richtungen, vom Leben weg und zum Leben zurück, an der Entwickelung der Sprache ungefähr zu zeichnen; auch der Art. Gedächtnis wäre zu vergleichen, besonders für Lehrer wol brauchbar zu fruchtbarer Anregung.

geschriebene und gesehene, beide Erscheinungsformen der Sprache müßten da wieder in ihr natürliches Verhältniß rücken — es fragt sich nur, wie das zu machen sei. Ich will in Kürze bemerklich machen, wie ich mirs ungefähr denke und fange von den oberen Klassen an.

Für die deutschen Aufsätze, in denen ja die fortschreitende Bildung des Schülers ihre wichtigsten Früchte niederlegt, sollte vor allem der Lehrer alles anwenden, um jenen abstracten Stil zu entfernen, der niemand unnatürlicher ansteht als der Jugend. Also zunächst mit der Wahl des Stoffes den Anlaß dazu möglichst abschneiden! keine moralisirenden Themata, mit denen man einst Moral einpflanzen zu können wähnte; doch die sind ja in der Theorie längst verworfen, und das war vielleicht der erste unbewußte Sieg des Naturverfahrens über die Weisheit des abstracten Verstandes. Aber auch keine philosophirenden, die den Schüler verleiten, angeflogene und aufgeschnappte allgemeine Gedanken aneinander zu reihen mit einiger unpassender Ausfüllung, ähnlich wie einer, der, des Französischen wenig kundig, eine französische Prüfungsarbeit machen soll und sich dazu eine Anzahl Phrasen sammelt, die er dann zusammensetzt und die Lücken ausfüllt, so gut es gehen will. Aber auch Aufgaben mit solchem realen Inhalt, den der Schüler eben erst gelehrt bekommen hat oder noch bekommt, dienen dem eigentlichen Ziele nicht, wenn sie auch sonst nicht ohne Nutzen sind; da wird die wichtige deutsche Arbeit zu leicht erniedrigt zu einer Gedächtnißprobe, der Schüler hat Dinge hinzustellen, die noch nicht Wurzel gefaßt haben in seinem Ich, die Gefahr des Abschreibens tritt ein, das alle Selbstthätigkeit zu nichte macht und dem Schüler die Selbstachtung knickt und das Selbstvertrauen, die beiden geistigen Mächte, auf die dabei alles ankommt. Ja, wenn man an dem realen Stoffe irgend eine Seite, einen Punkt finden kann, von dem anzunehmen ist, daß er den Schüler zum Selbstdenken angeregt hat, sodaß seine eignen Gedanken zu Tage kommen! Die Schüler denken und fühlen aber bei allem, das sie gelehrt bekommen, etwas Eigenes in sich, und in diesen stillen Gefühlen und Gedanken, die neben denen des Lehrers heimlich nebenher laufen, sitzt das Ich des Schülers, das zu bilden ist, darin sitzt die Zukunft des Schülers, und da hinein zu greifen mit ordnender Hand, das ist die höchste Aufgabe des

Lehrers.*) Das und das allein ist auch die wahre Aufgabe der Stilübung: erst den eignen Inhalt der Schülerseele heraus zu locken, und daran die Form zu bilden; jeder andere Weg hat etwas von dem Sprachunterricht, den man Papageien gibt. Am besten gelingen denn auch solche Arbeiten, nach meiner Erfahrung wenigstens um 30 Proc. besser als andere, in denen man die Schüler etwas erzählen und frei gestalten läßt, was sie selbst erlebt und erfahren haben. Da kommt zuerst rein Aeußerliches heraus, manchmal recht Unbedeutendes; aber zu diesem Zwecke ist eben auch das Unbedeutendste zu brauchen, ja gerade das dient am besten, daß sie etwas Rechtes daraus machen lernen, es in seinen Zusammenhang stellen lernen, in dem es plötzlich einen Werth gewinnt (vergl. S. 16 ff.). Und macht man ihnen nur Muth dazu, so kommen bald auch schüchtern innere Erlebnisse zwischendurch mit heraus, was sie bei dem und jenem gedacht und empfunden haben, wie ihnen dabei zu Muthe war, und damit hat man den rechten Stoff in der Hand, aus dem allein der eigene Stil erwachsen kann, und — der eigene Mensch.**)

Dieß Verfahren führt nebenbei noch einen andern Gewinn mit sich, der nicht hoch genug anzuschlagen ist: es hilft den Riß ausfüllen, der jetzt klafft zwischen den Gedanken und Reden des Schülers wie er wirklich ist, z. B. in der Zwischenstunde, und wie er in den Arbeiten erscheint oder erscheinen will — jener das wirkliche Gewächs seiner Verhältnisse, das eben zu bilden ist, dieser eine äußerlich aufgeklebte Schale, die nur bei den Besten mit dem

---

*) Was ich weiß, kann jeder wissen, mein Herz hab ich für mich allein.
Goethe.

**) Eigener Stil — soll denn jeder einzelne Schüler einen Stil für sich haben? also 500 verschiedene Stile, wenn in einer Schule 500 Schüler wären? und wie viele weiter, wenn man dann in ganz Deutschland hinaus und herum denkt? Erschreckender Gedanke für den Lehrer, dem für den Stil doch ein Ideal vorschwebt! Ja es ist aber doch so (das Erschreckende daran auf sein tröstliches Maß zurückzubringen würde zu weit führen), es ist wie mit den Handschriften: in der Schreibstunde in der Elementarklasse wird allen Schülern und Schülerinnen ein und dieselbe Handschrift als Muster vorgelegt, die sie nachzumalen sich treulich bemühen, und in den obersten Klassen nachher hat doch jeder Schüler und jede Schülerin eine andere, seine, ihre eigene Handschrift, ja das Männliche und Weibliche ist darin ziemlich sicher zu unterscheiden — wer will das unrecht finden, anders haben und dagegen ankämpfen?

wirklichen Schüler von selbst leidlich verwächst. Daß sie dadurch auf ihre eigenen Gedanken zu viel Gewicht legen lernten, diese Besorgniß kann nicht in Betracht kommen in einer Zeit, wo noch ziemlich allgemein die Ansicht Herrin ist, daß auch die allgemeinen Gedanken dem Schüler vom Lehrer von oben eingepflanzt werden müßten. Alles, was ihn künftig wirklich leitet in seinem Denken und Thun, sind doch vielmehr die allgemeinen Gedanken, die aus seinen eignen äußern und innern Erlebnissen wie von unten ihm erwachsen. Aber in diesen eignen innern Erlebnissen soll freilich das, was in der Schule vom Lehrer aus ihm in Sinn und Seele gekommen, womöglich eingewachsen ist, die Hauptstelle, die bestimmende Mittelstelle einnehmen.

Ich meine darum nicht, daß man den Schülern gar nicht Grundgedanken und Grundsätze mittheilen dürfe; im Gegentheil, ich kann ganz gern in solcher Mittheilung sogar die eigentliche Höhe des Lehrerberufs anerkennen, in einer Zeit wie unsere, wo man den sogenannten Thatsachen einseitig alles Gewicht beilegen will und dem Allgemeinen, Höheren, d. h. doch den inneren, innersten Thatsachen gerne aus dem Wege geht, als führte es in die Irre — aber solche Mittheilung thut die gewollte Wirkung nur, wenn sie bei günstigen Gelegenheiten geschieht, nämlich dann, wenn im Lehrgange schon Thatsächliches genug vorgelegt ist, daß die daraus abgezogenen allgemeinen Gedanken in der Schülerseele nun selbst schon keimen, daß ihnen, indem der Lehrer sie ausspricht, aus der Schülerseele heraus ein freudiges Ja, so ists! schon entgegen kommt, d. h. ganz wies uns Großen ja auch noch geht, die wir einem allgemeinen Satze auch nur dann Zutritt in uns selbst gewähren, wenn ihm unsere eigene Erfahrung schon entgegenkommt, wenn er in einen vorbereiteten Zusammenhang in unsrer Seele mitten einschlägt, der so zu sagen schon darauf wartete und nun damit erst fest und fertig wird: für die Schüler gilt eben schon dasselbe innere Lebensgesetz, als für uns Erwachsene, es ist das unumgängliche Selbstfinden im 2. Cap. auf höchster Stufe. Wers anders macht, thut Schläge ins Wasser und bildet Pedanten oder Schwätzer, die gerade nach allgemeinen Sätzen haschen, weil man damit prunken kann, oder Querköpfe, die dann unerträglich verkehrte Anwendung davon machen. Ein treffliches und völlig auslangendes Gegengewicht gegen etwaige zu

große Verinnerlichung, zu welcher manche Naturen geneigt sind, bieten Beschreibungen bekannter Dinge, Gegenstände, Erscheinungen aus Haus und Hof, Stadt und Land; da lassen sich die Schüler fassen, daß sie ihre Sinne bilden, und denkend, sinnend zuerst sehen und hören lernen! und das gerade fehlt unserer Erziehung so schmerzlich und schädlich! und ist doch der einzig richtige Anfang zum Denkenlernen, wovon gar viel zu sagen wäre.

Für den Stil ist oberste Regel der durchgehende Hinweis, daß sie beim Ausarbeiten am liebsten immer oder doch bei allen zweifelhaften Stellen sich es laut vorsagen, was sie schreiben wollen oder geschrieben haben, und das Ohr entscheiden lassen. Wer ihnen dazu Lust machen kann und sonst nicht versäumt, ihr Ohr zu bilden, der hat gewonnen Spiel. Damit fährt durch das Ganze ein frischer Geist, nach Inhalt und Form, der Geist des Lebens, des eigensten Lebens. Dann kommen z. B. keine langathmige oder vielmehr athemlose Perioden mehr, außer wo sie einmal die Sache mit sich brächte, während jetzt noch unter den Schülern die alte Meinung ziemlich weithin gilt oder doch nachwirkt, daß vor allen Dingen z. B. der Eingang ein hübscher langer Satz sein müsse, das Verkehrteste, was es geben kann, weil ja der Anfang einer Mittheilung den Hörer oder Leser anziehen, herbeiziehen soll, nicht ermüdend abschrecken.*) Dann kommt von der Schule aus die abscheuliche Ausartung unsres heutigen Stils in Wegfall, daß man zwischen den Artikel und sein Substantiv eine ganze Reihe Adjectiva oder Participialsätze einschiebt,**) was das Ohr

---

*) Ich habe bei Stellung eines Themas gern und immer öfter den Schülern eingeredet: denkt nur nicht an mich bei der Ausarbeitung, denkt an einen Bekannten aus eurem Kreise, dem ihr es zu lesen gäbet und wünscht, daß er nicht aufhört mit Lesen, bis er fertig ist. Ich wollte sie damit möglichst aus der Schule hinaus ins Leben, vor die Sache selbst stellen, auf eigene Füße.

**) Vergl. schon Lessing im Laokoon Cap. 18: „Wer empfindet nicht, daß drey verschiedene Prädicate, ehe wir das Subject erfahren, nur ein schwankes verwirrtes Bild machen können?“ u. s. w., und von dem andern Fall Friedrichs des Großen Klage über den style diffus unserer Schriftsteller in der Schrift de la littérature allemande (1780) S. 19: ils entassent parenthèse sur parenthèse, et souvent vous ne trouvez qu'au but d'une page entière le verbe d'où dépend le sens de toute la phrase. Wer einen solchen Worthaufen hört oder list, der räth nothwendig einstweilen auf das Substantiv oder Verbum voraus, hat ers aber nicht glücklich getroffen aus dem Zusammen-

sofort als unsinnig verurtheilt, und manches Andere der Art, wie die ähnliche Ausartung grammatischer Gewissenhaftigkeit, d. h. Verkehrtheit im Periodenbau, daß man zwischen das Subject und das Verbum eines Satzes, die doch zum Verständniß nahe zusammengehören, nebensächliche Bestimmungen einschiebt, selbst in einander geschachtelte Nebensätze, die doch erst ihren Werth erhalten, wenn der Hauptgedanke fest gegeben ist. Denn man kann dem schlummernden Naturgefühl der Schüler, dem Mutterwitz und allen diesen Aeußerungen des angeborenen Naturkeimes, der ja eben ausgebildet werden soll, und den sie wolbemerkt eigentlich noch frischer besitzen als der ältere Lehrer selbst — ich sage, man kann diesem schlummernden Gefühl für das Rechte an Leistungsfähigkeit nicht genug zutrauen! Auf nichts gehen sie freudiger ein und nichts erweckt auch den Schwächern leichter zu ungeahnter Leistung, als wenn man sie den in ihnen bloß noch versteckten Maßstab der ewigen Natur fühlen läßt und ihn zum Mitarbeiten heranlockt und anlernt. Ich bedaure, daß Raum und Zeit mir verwehren, mit handgreiflichen Beispielen aufzuwarten, da ich sonst gerade hier aus einer langen eigenen Erfahrung heraus reden könnte.

Aber auf allen Stufen des Unterrichts sind das Ohr und der Mund als Hauptträger der Muttersprache zu behandeln, das Auge und die Hand in die ihnen gebührende dienende Stellung zurück zu verweisen. Das Wort auf dem Papiere darf dem Schüler nur das

---

hange, so muß er dann zurück laufen im Denken oder Lesen. Ich habe gern, um den Widersinn dieses Verfahrens grell zu beleuchten, das Beispiel gebraucht: es ist, als sollte jemand einen Pfahl hinstellen und anstreichen, und wollte mit dem Anstreichen anfangen und den Pfahl nachher in die gestrichnen Farben nachträglich einsetzen. Da half denn wieder das Lachen dem Erkennen zum Ziele. Auch darauf hab ich dabei immer hingewiesen, wie da der Artikel ein ganz falsches Gewicht erhält durch die Trennung von seinem Substantiv, z. B.: **Die schon mehrmals angesetzt gewesene, aber durch die Umstände allemal unmöglich gewordene und darum immer wieder verschobene Aufführung des Tell soll nun u. s. w.**; da klingt die nothwendig wie ein starkes Demonstrativum (s. S. 24 fg.), allem Sinn und Geschmack zuwider. Man versuche, sich so ein Ungethüm von Satz französisch oder englisch zu denken, um den Unsinn zu empfinden, und bei uns hat er jetzt sehr viele Liebhaber, man wittert wol gar etwas von der Größe und Tiefe wissenschaftlichen philosophischen Denkens dahinter, das ja hier und da wirklich auf das hohe Ziel aus ist: die ganze Welt in Eine Wörterformel zu fassen.

Kleid sein, das freilich auch geputzt und gereinigt oder sonntäglich werden muß, wie in der Handschrift, so in der Rechtschreibung; aber der Körper des Wortes muß ihm der Klang sein, wie er aus dem Munde in Ohr und Gemüth geht, um diesen seine Seele, den lebendigen Inhalt mitzutheilen, denn dieß Bild vom Menschen paßt tief wesentlich, um sich die geheimnißvolle Natur des Wortes klar zu machen: wer die geschriebenen Buchstaben für das ganze Wort nimmt, der macht es wie ein Schneider, der am Manne nur das Kleid sieht, und der Lehrer, welcher so verfährt, wie der Kleiderhändler, der Anzüge in seinem Laden ausstellt, daß sie möglichst wie Menschen aussehen. Unser heutiger orthographischer Unterricht behandelt aber z. B. leihen, Thüre, was man da vor sich sieht, als das Wort selbst, und daß das h in leihen, Thüre gar nicht mit gesprochen wird, also in der lebendigen, der wahren Erscheinung des Wortes gar nicht mit da ist, das wird wol entweder gar nicht oder höchstens beiläufig erwähnt als Nebensache; nein, Hauptsache ist es! Sobald der Lehrer einmal etwas der Art mit dem gehörigen Nachdruck sagt, ist dem Schüler gleichsam das Auge geöffnet über das wahre Verhältniß und er sieht sich mit Lust und Begier dann selber weiter um. Oder man frage einmal wegen wachsen, wie sprichst dus denn aus? — wacksen — sobald das ins Ohr fällt und der Widerspruch zwischen Ohr und Auge klar wird, ist eine wichtige Stufe betreten, von der aus er über der Schrift, dem todten Buchstaben steht, und das ist allein der rechte Standpunkt. Und nicht für die Orthographie bloß ist damit eine höhere, freie Stufe gewonnen — in einem aufgeweckten Kopfe kann in dem einen Augenblick der Same zur Pflanze der Kritik gesäet sein, die im Leben jeder höchst nöthig braucht nach allen Seiten, d. h. nicht der jetzt eigentlich modischen Kritik, die alles von früher her Geltende von vorn herein mit schelem Zweifelblick ansieht, sondern der Kritik, die mit eignem Auge das Wesen von der Erscheinung, den Inhalt von der Form sondern lernt, die „einsieht“ (in den Gegenstand hinein sieht), daß die Form nur ein Gefäß ist, um uns Inhalt zuzuführen. Und das übt sich an nichts so leicht und rasch und verlockend, als an der Muttersprache, deshalb, weil dabei der Stoff mit einer gewissen Vollständigkeit jedem Schüler schon zur Hand ist in jedem Augenblicke. Daß in dem Schüler aus alle dem Geringschätzung gegen die

Orthographie und gegen die Schriftsprache überhaupt sich anspinnne, ist nicht zu fürchten; dafür gibt Gegengewichts genug die Würde und Bedeutung, in der er das geschriebene Wort sieht in allgemeinem Gebrauche als Träger des höheren Lebens. Und soll die Schale selber noch einen bedeutenderen Hintergrund gewinnen, so sage man dem Schüler, daß z. B. Thüre mit th schon seit Luthers Zeiten vorwiegend geschrieben wird — ich dächte das könnte schon in einer untern Klasse nichts schaden. Setzt man noch hinzu, daß in einer noch ältern Zeit, die eben nur schrieb was sie sprach, wirklich nur türe geschrieben wurde, so kann das auch nichts schaden. Fragt dann ein Naseweiser, warum und woher denn aber das unnöthige h? so muß der Lehrer freilich Bescheid wissen, und das h kann dann aufs Neue der Träger eines noch tiefern Nachdenkens werden, und alle Geringschätzung des armen unschuldigen Buchstabens löst sich auf in dem Gefühl, wie auch so ein geringes Ding eine lange stätige Geschichte hinter sich hat und damit wird etwas gewonnen, was unschätzbar ist und uns Deutschen so lange schmerzlich gefehlt hat — ein geschichtlicher Blick.*)

Sinn und Fassungskraft für geschichtliche Auffassung der Dinge mit freudigem Zurückblicken haben die Schüler in sehr frühem Alter, wie ich aus Erfahrung weiß, denn der Raum in der Seele dafür ist schon da, er braucht nur aufgeschlossen zu werden mit einem kleinen Druck am Riegel. Sobald der Knabe

---

*) Der Rationalismus that ja auch darin gern so verstandesstolz, als wären wir eigentlich erst von gestern und heute — dahinten lag ja das finstere Mittelalter, das eben abzuthun, aus der Erinnerung zu verlöschen war. Wir sind aber über diesen Rationalismus, der mit aller Vernunft und mit aller bester Meinung die Wurzeln des Lebens abschnitt, um aus und in der Luft einen neuen Lebensbaum der Geisteswelt herzuzaubern, noch keineswegs ganz hinaus, ja vielleicht strebt er im Kriticismus und Monismus und Atomismus und Pessimismus und Determinismus und Solipsismus und Nihilismus und wie diese Ismen alle heißen, in denen man die lebendige Gotteswelt in Büchern und Buchköpfen zurechtgeschnitten niederlegt, wie Kräuter und Blumen in einem Herbarium, vielleicht strebt er in diesen nachwachsenden Gestalten und Gespenstern eben erst dem fernsten Höhe- und Wendepunkte seiner Kometenbahn zu. Das Zurückrufen zu ewiger Natur und Wahrheit muß von der Schule aus beginnen, ich verweise dabei noch einmal auf den sog. Mutterwitz als den Haupthelfer des Lehrers.

heute und gestern, heuer und vorm Jahre mit klarem Zeitgefühl unterscheiden kann, begreift er auch ahnend und mit tiefer Freude, was es heißt: vor 300 Jahren. Sagt mans nur mit rechter Betonung (womöglich mit einer langsamen Handbewegung in die Ferne hinaus durchs Fenster), da heben sich die Augenbrauen, er blickt und blickt, das Athmen vergessend, denn er thut den ersten großen Blick in die zeitliche Ferne, aus der ja alles herkommt, was wir um und in uns haben, und zugleich einen Blick fragend in die kommende Ferne, denn er hat auf einmal den Augenblick überhöht, überstiegen, der nun bloß als Punkt in einer weithin streichenden Linie erscheint. Und in der Zwischenstunde nach diesem Vorfall ist sicher etwas weniger von nichtswerthen Dingen die Rede als sonst, und wenn die nächste deutsche Stunde beginnt, taucht in fast allen die stille Frage auf: Am Ende kommt heute wieder so was Hübsches vor? Vielleicht kommt da der Name des **Rheins** vor, und der Lehrer, oder ein Schüler denkt an das h darin: Woher ist das? was will denn das an der sonderbaren Stelle? Da würde nun freilich einmal Gericht gehalten werden müssen über etwas, das der jetzt geltende Gebrauch verlangt. Dieß h steht allein dem Rhenus der Römer zu Gefallen, während das Rh- nicht einmal lateinisch, sondern griechisch ist und das Griechische daran noch dazu verkehrt gefaßt (es müßte ja Hrenus sein, wie in den Handschriften wirklich vorkommt, auch althochdeutsch Hrîn), also der deutsche Hauptstrom im 19. Jahrhundert in halb lateinischer oder vielmehr verkehrt griechischer Form, während die Griechen doch nie etwas mit ihm zu thun hatten! Und daß man dann dem Rhein zu Gefallen auch **Rhense** schreibt und verlangt und sogar **Rhön**, und **Rheims** (franz. vielmehr Reims) und **Rheda** in Westfalen (im 16. Jahrh. **Rede**)! Das ist das Albernste, was es geben kann — das Wort gelehrt verkehrt ist nie besser bestätigt worden — es ist wirklich die reine Narrenwelt. Unsere Vorfahren bis ungefähr ins 16. Jahrhundert wußten auch nichts davon, sie schrieben Rin, später **Rein**, und die Holländer, die Gewissenhaften, haben den Muth gehabt, das h wieder auszuwerfen, sie schreiben Rijn.*) Was davon und wie den Schülern

*) Auch die **Rhede** gehört in dieses rühmliche Fach, und eigentlich unsere sämmtlichen th, die wesentlich von dem freudigen Schul-Gedanken herrühren: Ei, nun haben wir doch auch ein th, wie die Römer und Griechen! ja wir

zu sagen ist, daß es nicht zu gelehrt und wieder verkehrt werde, weiß ich nicht gleich; aber daß man in dem von einem Schüler etwa ausgelassenen h der Art einen bösen Fehler finde, das ist doch wahrlich vor der Geschichte und dem Geschmacke nicht zu verantworten.

Und doch, wie viel edle Zeit und Mühe, und wie viel Pflichtgefühl wird bei der lieben Orthographie nutzlos verthan! auch bei an sich gleichgültigen Dingen! Und von der ganzen Schulzeit nimmt das einen guten Theil für sich allein in Anspruch! Es ist wirklich zum Erbarmen! Besonders auf Unterschiede, je feiner je wichtiger, wird das Hauptgewicht gelegt. Die Unterscheidung von **wieder** und **wider** z. B. Sie sitzt nun freilich schon zu fest, um sie jetzt noch zu entfernen; aber irgend ein Gewicht darauf gelegt verdient sie wahrhaftig nicht, denn irgend ein vernünftiger oder auch nur Scheingrund dafür ist gar nicht da, es ist so recht spaßhaft Stubengelehrtenweisheit, die hier einmal auseinander gerissen hat was vielmehr zusammen gehört und geschichtlich eins ist, wie sie es ja in der Aussprache noch sind; wenn man beide wenigstens auch in der Aussprache unterschiede! Ebenso ist es mit der feinen Unterscheidung von **wohl** und **wol**, die wie die vorige gar nicht einmal ganz zufriedenstellend durchzuführen ist, weil Fälle übrig bleiben, wo zum Glück die beiden geschiedenen Bedeutungen noch in einander fließen, wie dort z. B. bei **Widerhall**, an dem man den Ursprung der zweiten Bedeutung (wiederholt) deutlich machen

sind doch nicht so sehr Barbaren als ihr denkt! wenigstens nicht seit der neuen Geistestaufe durch den Donat. Daß solches Denken wirklich die Schreibenden beherrschte, von der Humanistenschule aus, zeigt am deutlichsten, um kurz zu verfahren, das Streben nach orthographischer Umtaufe von Ortsnamen ins Römisch-Griechische hinüber, entsprechend dem Bestreben der Chronisten, den Heimatsort, den man ja zu verherrlichen hatte, zu einer Gründung der Römer zu machen. So liegt bei Leipzig ein Dorf, das bei den Bauern die Eiter heißt, schon im 13. Jahrhundert bezeugt als Itere, ja bei Thietmar von Merseburg als Iteri (cod. dipl. Sax. reg. II. 8, XXV); jetzt aber heißt es amtlich Eythra, d. h. also *Εὔθρα* — ein Stückchen reinstes Attika mitten in der Elsteraue! Darauf kams ja an! Die dummen Bauern freilich halten ihr Eiter fest, und die Schullehrer in der Runde haben es zu bekämpfen, nun wol gar auch die Aussprache Euthra durchzusetzen, während das y gar nicht als ü gemeint war, nur als i, so wenig als z. B. in Cnyrim, wie sich eine thüringische Familie orthographisch umtaufte (aus Knieriem). In Hessen liegt unweit Hersfeld ein Eitra, also unumgetauft.

kann, wie sie entstanden ist aus der räumlichen Bedeutung rückwärts, eigentlich gegen mich her, auf mich zu. Aber erst die schöne Unterscheidung von bloß als Adjectiv und blos als Adverb! das ist ein prachtvolles Stückchen der heutigen Sprachweisheit, eine Adverbialform schaffen zu wollen durch einen Unterschied nur fürs Auge an einem einzelnen Worte! Wahrlich, wo man solche Dinge treibt als wichtig für die Ausbildung der deutschen Jugend, da gibt man ihr statt des Brotes zwar nicht Steine, aber die Spelzen zur Nahrung, und das Brot läßt man darüber zwischen den Fingern zu Boden fallen, weil man es für nichts hält, während die Spelzen das Nichts sind.

Soll man Aeltern oder Eltern schreiben? läugnen oder leugnen? wichtige Fragen! Ganz einerlei ist beides, und es hat mir oft als recht gut erscheinen wollen, daß in dem und jenem Punkte ein Schwanken aus älterer Zeit bis heute sich erhalten hat!*)

---

*) Schwanken, das ist der stehende Ausdrück dafur, ein Bild, das jeden Gewissenhaften sofort in einen gelinden Schrecken versetzt, um einen Zustand zu bezeichnen, der unerträglich sei. Die Schreibung eines Wortes muß doch fest stehen, heißt es, und in solchen Fällen schwankt sie hin und her, oder taumelt, statt gerade zu gehen, wie ein Betrunkener — meint mans so? Oder denkt man sichs juristisch, wie man jetzt geneigt ist, juristisches Denken auf Gebiete zu übertragen, wo es nicht hingehört? Also eine orthographische oder sprachliche Regel dürfe nicht schwankend auftreten, wie das bei einer Gesetzesbestimmung unzulässig und verderblich sein würde? Aber gerade da kommt solches sog. Schwanken wirklich auch vor, bei Strafbestimmungen, wo die Wahl gelassen wird zwischen Haftstrafe oder Geldstrafe: von solcher Art ist das Schwanken von läugnen und leugnen, eins kann das andere vertreten. Wenn man aber nun selbst die Hülfe des Reichs in Anspruch genommen hat, um unsere Rechtschreibung endlich fest zu stellen, so kann ich darin nur eine vollkommene Verirrung erkennen, wie jeder, der in das gesunde Leben und die Geschichte aller Sprache eine Einsicht hat, eine Verirrung in den ungesunden Begriff von Staat hinein, den man den französischen nennen kann (leider könnte man ihn in mancher Beziehung nun auch den preußischen nennen, gerade in Bezug auf das Schulwesen), wonach für alles gemeinsame Leben die nöthige Form von oben herab erwartet und streng aufgegeben wird, auch auf Gebieten, wo sich das Leben, um wirklich Leben zu bleiben, seine Formen aus sich selbst, von unten zu erzeugen hat, und zu denen gehört die Sprache. Wer die wunderbare Geschichte unsrer Spracheinigung, auch in der Orthographie, etwas genauer kennt, der steht da mit Staunen vor der Erscheinung, wie diese Einigung, so weit wir sie nun besitzen, möglich geworden ist bei voller Freiheit, ohne alles zwingende oder eingreifende Regeln von Staatswegen, und

Die Pedanten könnten daran inne werden, daß es sich hier im Grunde um gleichgültige Dinge handelt und um Nebensachen oder doch um halbe Nebensachen, und daß es solche Nebensachen und gleichgültige Dinge wirklich gibt, wie in allem Menschlichen, so auch in der Sprache! Und es ist gut, daß die Schule Gelegenheit bietet, das den Kindern zu sagen, das befreit ihr Gemüth von den Fesseln der verderblichen Pedanterei, der alles gleich wichtig ist, die den Werthunterschied der Dinge verloren hat oder sich ihn in falscher Gewissenhaftigkeit zerstört, eine Pedanterei, die auch in der Wissenschaft immer mit spukt und doch das wahre Bild der Welt in uns quälend verzerrt. Das läßt die Schüler einmal an einem Fleckchen sehen mit eignen Augen, was Schale ist und was Kern und daß die Schrift nur die Schale ist für den Kern, nicht der Kern selbst. Und wenn man jetzt im Sprachunterricht die Sprache nur von außen, von der Schale aus ansehen lehrt, so bleibe ich dabei, daß es möglich ist, sie die Schüler gleich von Anfang auch von innen aus, vom Kern und Inhalt aus an- oder einsehen zu lehren, zugleich von außen und von innen, was im ersten Capitel wohl deutlicher wird. Das erste Verfahren ist langweilig und leer, für Lehrer und Schüler, das andere lebensvoll und lustig.

Auch in wichtigeren Dingen hat die Sprache selbst dem grammatischen Pedanten gegenüber dafür gesorgt, daß sie nicht zu soldatisch uniform wurde, sondern etwas mehr bürgerlich blieb. Ich wurde einst von einem Collegen mit der Frage beehrt, welches

---

nun soll es mit diesem allein gesunden Gang der Dinge auf einmal ein Ende haben? Und wie eng steckt man sich dabei noch das Ziel! Warum verlangt man nicht auch vom Reiche, daß es z. B. dem Schwanken von darin und drin, darinnen und drinnen, von Morgenroth und Morgenröthe, Abendroth und Abendröthe, von Inselt und Unschlitt (die beide eigentlich ein Wort sind), Musicus und Musiker, vollends dem von Fleischer und Metzger, Tischler und Schreiner u. s. w. ein Ende mache? Das wäre doch wichtiger, als das Schwanken, ob man Abendroth mit oder ohne h schreiben soll? So sehr sieht man dabei nur auf die alleräußerste Schale und nimmt diese für die Sprache selbst. Man weiß übrigens, wie durch jenen preußischen Vorgang das orthographische Schwanken des Reiches nur verschlimmert worden ist bis zum Schwindlichmachen, sodaß nun die Buchhändler mit einem Nothschrei nach endlicher Feststellung kommen. Mir und meinen Gesinnungsgenossen bleibt da nur Trauern — oder Lachen übrig.

von beiden denn nur das Richtige sei: das geht mich nichts an oder das geht mir nichts an. Ich wußte in der Kürze nur zu antworten: ja, es ist beides richtig; ein genaueres Eingehen, zu dem doch Zeit und Lust fehlte, hätte freilich dem Ersteren die ursprüngliche Richtigkeit zusprechen müssen, das Zweite aber damit stützen dürfen, daß das Bild des transitiven angehen, antreten darin längst verdunkelt und in ein nahe kommen, nahe treten übergetreten oder noch mehr verblaßt ist, so daß der Dativ, der die innere Beziehung zu bezeichnen pflegt, wie der Accusativ die äußere, bis ins 17. Jahrhundert zurück schon neben dem Accusativ erscheint. Der Frager indeß sah mich mit ironischem Lächeln von der Seite an mit tief eindringendem Blicke, er meinte ich triebe meinen Spott mit ihm und mit dem wichtigen Stoffe. So tief sitzt die seltsame Meinung, als könne nimmermehr zweierlei zugleich richtig sein! Wie denkt man sich das nur, um in dieser Erscheinung, die jede Sprache zeigt, auch die lateinische, eine reine Unmöglichkeit zu sehen? Ist nur der Gedanke an die französische Akademie als allgemeines Muster schuld, der doch noch in manchen Köpfen waltet?*) oder denkt man sichs so, als sollte da gleichsam ein Mensch zwei verschiedene Gesichter zugleich haben, womöglich an derselben Stelle? Nein, es ist wie wenn ein Mann zwei Röcke zur Verfügung hat, heute zieht er den blauen an, morgen den braunen. Denn die Wendung ist hier der Rock, die Schale; der Gedanke ist der Mann, der Kern. Und ich dächte, das könnte man schon zwölfjährigen Schülern beiläufig einmal klar machen, wol gleich mit dem hier gebrauchten Bilde. Noch besser ist es freilich, wenn zugleich geschichtliche Sprachkenntniß vorhanden ist, die immer allein die rechte Antwort zu geben vermag und die trockenen gleichgültigen Dinge auf einmal anziehend belebt und in höheren Zusammenhang hinaufhebt. Ja, es muß

---

*) Ein Spaß wird vielleicht hier zugelassen als der Würde einer Flugschrift nicht zuwider, zumal er auf obige Angabe ein Licht werfen hilft; er ist nicht erfunden, sondern gehört worden. Ein Kellner, der in Paris gewesen war, pflegte alles Französische als Muster zu preisen und anzuführen. So ist er einmal bei einem Gespräch über deutsche Sprache. Auch er läßt sich endlich vernehmen: „Das ist nichts hier bei euch, da ists in Paris ganz anders, da sind von der Regierung vierzig Gelehrte ernannt, die sitzen Tag und Nacht beisammen und machen neue Wörter.“

dahin kommen, daß kein Lehrer mit deutschem Unterricht betraut wird, der nicht das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blicke ansehen kann.

IV.

Das Hochdeutsch sollte gelehrt werden im Anschlusse an die Volkssprache oder Haussprache.

Dieser Satz schließt sich von selbst an das im vorigen Capitel Verhandelte oder eigentlich an alles Vorige an und bedarf nachdem keines Beweises. Auch ist er seit einiger Zeit immer öfter und nachdrücklicher ausgesprochen und verfochten worden*), und man sieht nicht ein, wie ein langer Widerspruch dagegen noch möglich sein soll in einer Zeit, die den Grundsatz, der jener Forderung unterliegt, in den andern Unterrichtszweigen zum Theil längst anerkannt und zu Grunde gelegt hat. Gerade hier ist eigentlich seine Anwendung noch dringender nöthig als überall sonst, um so viel nöthiger als das Sprachbewußtsein in seinem ganzen Inhalte doch noch wichtiger ist als z. B. das Geschichtsbewußtsein für Jeden, am meisten für den gemeinen Mann, und in der Geschichte und Geographie fängt man doch nun längst mit der Heimatskunde an.

Eigentlich darf man sich wundern, wie man es denn überhaupt je hat anders machen können, als das zu lehrende Hochdeutsch anzuknüpfen an das Deutsch, welches die Kinder schon mitbrachten? Wo liegt denn der Grund des auffallenden anderen Verfahrens? Ich glaube, das Vorbild des Lateins auf den gelehrten Schulen

---

*) Namentlich von H. Burgwardt in warmer und trefflicher Weise, in zwei vorzugsweis der Frage gewidmeten Schriften, i. J. 1857 und 1863; auch Diesterweg, R. v. Raumer, Weigand traten der Forderung schon bei, und sie stammt, wie Burgwardt genau nachweist, schon aus den dreißiger Jahren unsers Jahrhunderts, wo auch Schmeller schon sie aussprach. Damals erschien auch schon in dieser Richtung z. B. Geyler, die deutsche Declination mit Rücksicht auf den schwäbischen Dialect, Reutlingen, 1835, und es ist nachher noch Manches der Art gearbeitet worden.

war der wesentliche Grund, wie ja der ganze Betrieb der deutschen Sprache, die deutschen Grammatiken und die deutschen Wörterbücher und alles seit dem 16. Jahrhundert durchaus an dem Vorbilde der lateinischen herangewachsen und zum Theil selbst heute noch nicht ganz davon losgekommen sind; liegt doch ein Zweig dieser Wissenschaft noch jetzt mit seiner Wurzel in den Fesseln der lateinischen, die hier gerade am allerwenigsten paßte, die Metrik.

Mit dem Latein trat einst der Lehrer vor die Schüler wie mit dem einzigen vorhandenen Schlüssel zur höheren Geisteswelt, die von der heimischen nach Form und Inhalt so durchaus getrennt, ihr so hoch überlegen war, daß an eine innere Vermittelung beider kaum zu denken war (obschon sie von Verständigen doch auch im 16. Jahrhundert schon versucht wurde und gewiß von je her); die vorliegende lebendige Geisteswelt, deren Keime die deutschen Schüler mitbrachten, wurde bis zu dem Grade als eigentlich gar nicht vorhanden angesehen, daß man lange sogar ernstlich das Latein gleich in lateinischer Sprache zu lehren für nöthig hielt. Ganz so ist aber das alte Verfahren beim deutschen Unterrichte noch heutzutage, und wo man davon abweicht und zu einer Beachtung der Volkssprache sich herbeiläßt, da geschieht es wie dort durch den Zwang der Verhältnisse oder aus einer Anwandlung des Gefühls, oft wol widerwillig und unwillig, aber nicht aus Grundsatz und geflissentlich. So tritt denn auch das Hochdeutsch den Kindern noch als etwas entgegen, das die von ihnen mitgebrachte Sprache aufheben, bei Seite schieben, sich an ihre Stelle setzen soll — oder eigentlich noch schärfer: selbst eine Beziehung zwischen beiden ist so zu sagen amtlich gar nicht anerkannt in der Schule. Denn das Hochdeutsch ist ja eine Schriftsprache, sie schreiben zu können das höchste Ziel des Schülers; was hat aber die Mundart mit der Schrift zu thun! das wäre ja, wenn sichs um vollen Ernst handelte, eine Entweihung der edlen Buchstaben, mögen auch vornehme Leute sich hie und da den Spaß machen. Das sind wol die Gedanken, die in einem consequenten Kopfe wirklich aus dem jetzt noch geltenden Grundsatze erblühen müssen. Einem Dorfschullehrer ist das Hochdeutsch sein Latein und er steht damit dem Deutsch, das seine Buben reden, in demselben überlegenen Hochgefühl gegenüber wie der Lateinlehrer früher seinen Elementarschülern. Und diese Ansicht sitzt so fest, daß sie den

Meisten wol nicht einmal in der ausgesprochenen Form eines Grundsatzes gegenwärtig sein mag — es versteht sich ja so sehr von selbst, daß davon zu reden keine Veranlassung ist.

Aber der Grundsatz ist falsch. Gerade umgekehrt muß er, auf den Kopf gestellt muß er werden: das Hochdeutsch darf nicht als ein Gegensatz zur Volkssprache gelehrt werden, sondern man muß es dem Schüler aus dieser hervorwachsen lassen; das Hochdeutsch darf nicht als verdrängender Ersatz der Volkssprache auftreten, sondern als eine veredelte Gestalt davon, gleichsam als Sonntagskleid neben dem Werkeltagskleide. Auch das ist übrigens in der Praxis gewiß nichts Neues, denn der Zwang der Dinge mußte es ja mit sich bringen, daß trotz des gegentheiligen halbbewußten Grundsatzes der wirkliche Gang des Lernens diesen einzigen natürlichen Weg einschlug! Aber es gilt nun endlich durchzubrechen mit dem klarbewußten Grundsatze und der Natur nicht mehr bloß widerstrebend oder unbewußt nachzugeben, sondern ihr mit Willen und Bewußtsein nachzugehen: dann muß der bisher nothwendig holprige oder Zickzack-Weg ein glatter und gerader werden, dann muß aus dem bisherigen Hin- und Herziehen zwischen falscher Theorie und gegentheiliger Praxis ein frischer fröhlicher Zug in einem fort werden. Ich bin überzeugt, daß sogar manche Lehrer in ihrem bisherigen Verfahren gar nicht viel zu ändern haben werden, vielleicht wesentlich nur das, daß sie nun gern thun, was sie bisher ungern und gezwungen thaten.

Denn ähnliche Fälle z. B., wie der oben S. 14 angeführte in Bezug auf mild, müssen ja in Wirklichkeit schon unzählige vorgekommen sein, und sicherlich hat der Lehrer, der da Worte wie die der Mutter anführte, unwillkürlich halb oder ganz in der Mundart gesprochen, und die Mundart hat da der Sache bei den Schülern nicht geschadet, sondern sie allein konnte da erzielen, was zu erzielen war, als Erzieherin zum Hochdeutschen gleichsam.

Die Einwendungen, die dagegen gemacht worden sind, sind nicht stichhaltig. Man hat namentlich gefürchtet, die Mundart mit ihren Auswüchsen könne dadurch zu einer widernatürlichen Bedeutung und Wichtigkeit heranwachsen in den Augen der Schüler wie des Lehrers, das Hochdeutsch aber, also das eigentliche Ziel Schaden leiden in seiner mit jahrhundertelanger Mühe gewonnenen reinen Form. Das ist aber in keiner Weise zu fürchten in einer Zeit,

wo durch die Uebergewalt des geschichtlichen Ganges das Hochdeutsch als Spitze und Ziel aller formellen Bildung so allgemein schon gewissermaßen in der Luft liegt, daß die Schüler alle schon stofflich etwas davon als Ansatz aus dem Vaterhause mitbringen, vor allem aber das Gefühl von seiner Wichtigkeit und den schlummernden Drang, sichs anzueignen, weil es sie auf die Höhe führt, nach der doch alle streben. Nur abschrecken darf man sie nicht davon durch verkehrtes Verfahren, wie jetzt vielfach geschieht, wo sie oft das Gefühl haben müssen, als ob sie in sich eigentlich von Rechtem und Brauchbarem gar nichts mitbrächten, als ob sie alles erst in der Schule erhalten könnten, während sie doch wirklich vielmehr voller Keime in die Schule kommen; auch die Spelzen statt des Brotes darf man ihnen freilich nicht bieten und die Orthographie oder die geschriebene Form als das Wesentliche an der Sprache ihnen mit Angst verbunden einprägen. Ich dächte, redend müßte man ihnen so lange als möglich das Neue beibringen, sie selbst so viel als möglich reden lassen und mit der Orthographie, die ja immer nur das Kleid des Wortes ist, die äußerste Muttergeduld haben, wenigstens sie so behandeln, daß sie nie davor Angst bekommen. Mit dem Schreibunterricht beginnt ja früh die Gewöhnung an die einmal gültige Form, und nur die allmäliche Gewöhnung ist die Macht die hier helfen kann, daß Auge und Ohr sich endlich verständigen.

Andere fürchten, nicht nur die Form, auch der Sprachschatz des Hochdeutschen könnte durch diese so zu sagen amtliche Anerkennung der Mundart den Leuten verderbt und herabgezogen werden, die plebejen Ausdrücke würden sich zu breit machen. Auch diese Furcht scheint mir eitel. Denn auch für den Unterschied der Ausdrücke und Wendungen nach ihrem verschiedenen Standeswerthe, wie sie in verschiedenen Schichten gewissermaßen über einander lagern, bringt der Schüler bereits ein gewisses Gefühl aus seinem Lebenskreise mit und kommt damit dem Lehrer entgegen. Aber auch hier ist das Ignoriren der Sprache, die der Schüler zu Hause und in der Zwischenstunde spricht, vielmehr schädlich, und was ihr gegenüber nöthig ist, das wird vielmehr dadurch erreicht, daß der Lehrer diese Sprache samt ihrem Inhalte in der rechten Weise und Auswahl bei günstigen Gelegenheiten mit in den Bereich seiner Lehre zieht und sie so ins rechte Licht stellt; nur sie gibt

einen Unterbau für das darüber aufzubauende Hochdeutsch. Es kommt z. B. die Rede darauf, daß einem ein Vogel aus dem Bauer — **ausgerissen** ist, so sagen wol die Schüler unter einander, wenigstens in Sachsen. Im Bildungskreise aber gilt das für niedrig, für roh, ohne daß jemand freilich einen Grund wüßte, als den, daß es eben das Hausdeutsch ist; denkt man zurück nach der Entstehung des Ausdrucks, so findet sich leicht, daß es eigentlich ein Ausbrechen, Durchbrechen meint, mit Durchreißen der Bande, von einem Gefangenen auf den Vogel übertragen. Aber es ist nun einmal niedrig, der Schüler, der es braucht, muß berichtigt werden. Doch darf man es nicht mit Geringschätzung oder verächtlich behandeln, wie ein vornehmer Herr einen Bettler, nicht von sich stoßen als etwas das eigentlich gar nicht als vorhanden anzuerkennen ist. In den Mund nehmen muß es der Lehrer, allenfalls mit leisem Humor, der sich unfehlbar dabei von selbst einstellt, und daran den gewählteren Ausdruck knüpfen: **entflohen** sagt man gut hochdeutsch, oder wenn mans schreiben soll. Das gefällt den Schülern, es gibt ihnen auf einer Seite das Gefühl, daß sie ein Stückchen mehr von der höheren Welt sich erobert haben (vornehmer zu werden, das gerade reizt die Niedern am meisten); andrerseits hat ihnen auch ihr Alltagsdeutsch an einer Stelle einmal ein andres Gesicht gewonnen, es ist nicht mehr bloß etwas aus Noth Geduldetes, das eigentlich nicht sein sollte, sondern es ist aus des Lehrers Munde an rechter Stelle in ihr Bewußtsein eingereiht. Denn wolgemerkt, auch das *entflohen* erhält seinen rechten Werth doch erst durch das *ausgerissen*, wie umgekehrt dieses durch jenes, eins durchs andere; eben dadurch, daß sich im Gefühle des Schülers beide klar neben einander oder gegen einander setzen in ihrem verschiedenen Standeswerth, eben dadurch vollzieht sich seine höhere Sprachbildung.

Und zwar eben im *Gefühl*, nicht nur im bloßen Wissen, denn in diesem Gefühl, das im Schüler sich jedenfalls regt und also vom Lehrer jedenfalls in Rechnung zu ziehen ist, eben darin säet sich der Keim von etwas höchst Wichtigem, der Keim einer Ausbildung des *Geschmacks*, der mir in der Schule und nicht bloß in der Volksschule noch viel zu wenig, oft wol noch gar nicht als Lehrstoff zugelassen zu sein scheint, und er ist doch von unermeßlicher Wichtigkeit! O das wäre wieder ein ganz großes Capitel

für sich! Ein systematischer Unterricht freilich würde bei ihm gerade am weitesten neben dem Ziele hinschießen, ganz wie bei der ihm verwandten Moral — aber endlich eingeführt muß er einmal werden, und der bequemste und nächste Weg dazu ist eben der deutsche Unterricht. Die Lehrer und Schüler gehen so zu sagen den Weg jeden Tag und auf jedem Schritte blühen solche Blumen rechts und links, aber das verstandesmäßige Schulauge sucht gewöhnlich nur nach nahrhaften Früchten und übersieht die Blumen. Und doch, auch hier glaub ich sicher, daß in unzähligen Fällen jenes Verfahren bereits thatsächlich eingehalten worden ist; doch vermuthlich auch mehr beiläufig, unwillkürlich oder gar widerwillig — es handelt sich darum, jenes Verfahren als Regel anzuerkennen, mit einer freudigen Schwenkung sich darauf zu stellen als auf einen grundsätzlichen Standpunkt. Der Unterschied der Sprache in Formen und Wendungen je nach der Lebensschicht, in der Alltagsrede (Hausdeutsch) und in gewählterer oder wichtigerer oder gar feierlicher Rede, in Prosa und Poesie, auch die amtliche Rede nicht zu vergessen — alle diese Unterschiede, die ja nicht verwischt und vermischt werden sollen oder können (obwol Pedanten, gerade Lehrer wirklich darauf gerathen, es zunächst an sich zu versuchen), sie liefern den erwünschten, geradezu herrlichsten Stoff zur Bildung des Geschmacks in vielerlei Beziehung, und daß die Schüler mit Freuden darauf eingehen und eifrig dabei mithelfen, das weiß ich aus häufiger Erfahrung, auch daß man mit den leichtesten Fragen dabei sehr früh beginnen kann. Und auch für den Verstand liegt darin der prächtigste Bildungsstoff vor, in den Unterschieden der Mundart vom Hochdeutsch, und in den Unterschieden der vielen Stufen des sprachlichen Ausdrucks mit ihrer verschiedenen Färbung, die launige und lustige ja nicht ausgeschlossen. Durchaus mit Lust und freudig mitarbeitend gehen die Schüler auch auf die feinsten Unterschiede ein und helfen sie selbst finden, sobald man ihnen Beispiele vorführt nicht über den Bereich ihrer eigenen Erfahrung hinaus. Es gibt keine gedeihlichere Uebung für Verstand und Geschmack zugleich, daß beide zusammen arbeiten lernen, als solche praktische Synonymik — doch wolverstanden, ihr Untergrund, der Ausgangspunkt kann immer nur die Sprache sein, die die Schüler wirklich reden, sie allein ist ihr Maßstab für alles Weitere, sie haben keinen andern.

Bemerkenswerth ist dabei, daß diese hochwichtige Uebung und Lehre nur und ausschließlich an der Muttersprache möglich ist, nie an fremden Sprachen, weil da die Vorbedingung, das Einleben von Kind auf fehlt mit der Fülle von selbsterlebtem Gefühlsinhalt, die es allein geben kann; was fürs Lateinische, Französische, Englische in solcher Erkenntniß zu gewinnen ist, kann ausschließlich nur in möglichst engem Anschluß an jene Uebung und Erkenntniß im Deutschen gewonnen werden.

Ich fürchte aber, man wendet sich auch mit solchen Dingen zu oft lieber an das bloße Gedächtniß (wie wieder mit dem Vorbilde, dem Latein meistens auch), das ja mit den sogenannten Kenntnissen zu bereichern ist, die man freilich in den Prüfungen so gut brauchen kann.*) Es erschien mir oft wie ein wahres Unglück für die Pädagogik, daß das frische Kindergedächtniß so wunderbar leistungsfähig ist. Es behält ja alles, das man ihm bietet. Und doch ist es eine Täuschung zu meinen, daß dieß Gedächtniß mit dem bloßen Lernen sich auch wirklich sättigen lasse. Jeder weiß aus seiner Kindheit, daß alles das, was wir bloß äußerlich zu lernen hatten, in uns sofort eine Zuthat aus dem ebenso frischen Gefühls- und Sinnenleben des Kindes erhielt, und — was die Hauptsache ist — daß nur diese Zuthat uns das todte Ding anziehend, werthvoll und für unser eigenstes Ich brauchbar machte: die todten Buchstaben nahmen uns ein gewisses Gesicht an, wie die Zahlen, die sämmtlich eine ziemlich lange Zeit dem Kinde mit ihren seltsam verschiedenen Gestalten wie kleine

*) Was die Examina mit dem durch sie ausgesteckten Ziel dem wahren Unterricht für Schaden thun, wird ja wol nach und nach immer deutlicher erkannt, auch in Lehrerkreisen — Schaden dadurch, daß damit gar zu leicht und unwillkürlich das bloße äußere Gedächtniß zum obersten Herrn in der Geisteswelt und Wissenschaft eingesetzt wird — das muß anders werden, aber wann? Es müßten neben dem Gedächtniß auch die andern edleren Seelenkräfte da mit zugelassen werden, dann wäre geholfen. Jetzt aber erstreckt das bloße Gedächtniß seine Herrschaft immer mehr auf das ganze Schuljahr. Es ist dabei der Mühe werth, in Grimms Wörterbuch die Geschichte des Wortes und Begriffes nachzulesen, wie es, ausgegangen von dem Begriff der lebendigen inneren Vorstellung eines Gegenstandes, ja des ganzen lebendigen Vorstellungsbesitzes der Seele, allmälich eingeschrumpft ist zu dem des bloßen Wortgedächtnisses, eben durch die Schule und den Misbrauch der Lehrer.

Geister oder Kobolde vor den geistigen Augen stehen; geographische Namen gewannen uns, sobald die Gleichgültigkeit dagegen weichen sollte, eine gewisse Farbe, oder einen gewissen eignen Geruch möchte ich lieber sagen; hinter unverständlichen Worten, die wir etwa in einem Kirchenliede zu lernen hatten, stellte sich, sobald sie wirklich haften sollten, ein gewisser gefühlter Hintergrund ein, der aus dem dunkeln und doch schon so inhaltreichen Gemüthsleben auftauchte und für uns oft noch Jahre lang bis ins Mannesalter daran kleben bleibt. Das sind Thatsachen, die keiner, glaub ich, läugnen kann, der nicht etwa sein Kindergemüthsleben vergessen hat, und diese Thatsachen verurtheilen den bloßen Gebrauch des Gedächtnisses ganz scharf und entschieden. Nun, meine Herren Collegen, dieses stille Gemüthsleben, das die leeren Hülsen ausfüllt, das wäre eigentlich der Hauptarbeitsstoff des Lehrers, ich meine, in dem und mit dem er zu arbeiten hätte: darin (wie der Töpfer oder Bildner im Thon), weil daraus allein der lebendige Mensch zu gestalten ist, damit, weil er ja selbst mitarbeitend der gestaltenden Hand des Lehrers entgegenkommt als bester Mithelfer, also eigentlich Stoff und Werkzeug zugleich; und kein Lehrgegenstand bietet die Ausfüllung des todten Gedächtnißstoffes durch den Lehrer selbst, die mit zu seinen obersten Aufgaben gehört, so leicht und von selbst dar, als die Muttersprache, aus dem einfachen Grunde, weil da der Gedächtniß- und Lernstoff durchaus selbst der Träger jenes ganzen Gemüthslebens ist, aus dem sonst die zwar im Grunde poetischen, aber doch unnützen Koboldchen auftauchen — freilich die lebendigen Laute der Worte, nicht die todten Schriftzeichen sind diese wichtigen Träger; also — die Laute der Mundart, und keine andern, als Ausgangspunkt.

Was die Laute und Schriftzeichen des Hochdeutschen dem Schüler an Werth gewinnen sollen, das kommt ihnen auch, wenigstens dem Grundstoffe nach, nur aus dem Laute der Mundart, deren Inhalt, Gemüthsinhalt sich herüber ziehen läßt in das verwandte, nur veredelte Deutsch. Freilich nur dann, wenn das Hochdeutsch sich eben anschließt an die Volkssprache, nicht als etwas vornehm Fremdes unvermittelt von oben darauf oder feindlich dagegen gesetzt wird. Wenns der Lehrer in der letztern fremden Weise macht, wie ist dann der Vorgang im Kindergemüth? Es muß dann jenes Herüberführen seines Inhalts in die neue

Form selbst und allein besorgen, denn besorgt werden muß das, wenn das Ganze nicht ein verkrüppeltes Werk werden soll, mit einer Spaltung des jungen Bewußtseins in zwei Stücke gerade in der Zeit des entscheidenden Wachsthums; der Unterschied ist nur der, daß die Arbeit nun zu thun ist unter Erschwerung durch den Lehrer selbst, der dazu helfen sollte! Die armen Kinder! Daher kommt es denn, daß bei so Vielen die Schulbildung, die einzige die sie ins Leben mitbekommen, wirklich ein verkrüppelt Ding bleibt. Der Gedankenkreis der Schule, der von oben kommt, ist mit ihrem wirklichen Gedanken- und Gemüthsleben, das sich von unten nährt, nicht vermittelt und vermählt worden. Wie viele treffliche Sprüche nehmen sie alle mit fort aus der Schule, ja aber meist nur im Gedächtniß und im vornehmen Hochdeutsch! Daher nicht oder nur halb verstanden, erfaßt, verdaut. Und in dem Augenblicke nachher, wo ein Spruch, ein hochdeutscher Schulgedanke sie schützen und retten könnte vor einem Schritte vorwärts ins Böse, oder sie und Andere mit ein Stück heben könnte ins Reinere hinauf, wo sie doch noch viel seelenfroher wären als unten im Schlamm mit seiner scheinbar ungebundensten Freiheit — da fehlt der Spruch, denn er wirkt nicht aus dem Kopfe herunter ins Gemüth, in dem nun einmal das Ich sich entwickelt; dafür gibt den Ausschlag im besten Falle ein Sprichwort, öfter aber ein Kraftwort, das sie wirklich ganz erfaßt haben, das ihnen aus ihrem Lebenskreise gekommen, in der vertrauten Mundart und gewöhnlich in geistreicher Schärfe und wahrem Witz, wie sie leider auch die bösen, ja sie besonders, an sich haben. Bei denen aber wirklich da ein Schulspruch wirkt, das sind sicher solche, die von Natur sinniger und denkender in jener Vermittelung weiter gekommen sind, die ihnen der Lehrer zur eignen Besorgung überließ. Ja, diese Vermittelung und dieses stille Leben des Gemüths, sie sind die wichtigsten Aufgaben der Schule, Aufgaben von unermeßlicher Wichtigkeit! Und keine Stelle in der Schule gibt es, wo an der Aufgabe so erfolgreich und so mit Lust für beide Theile zu arbeiten ist, als der deutsche Unterricht, die Religionsstunden eingeschlossen, die ja in der Volksschule zugleich deutsche Sprachstunden in diesem höheren Sinne sind. Das wirksamste Mittel dazu ist aber der Anschluß des Unterrichts im Hochdeutschen an die Mundart, nicht um auf ihr kleben zu bleiben, sondern um das

Höhere darauf zu pfropfen, daß der Lebenssaft der Mundart voll darein übergehe.

Aber ich fürchte wieder, eben an jener Vornehmheit des Hochdeutschen hängt manchem Lehrer das Herz, an der vornehmen Schriftsprache, wie an dem vornehm abstracten Stile. Es ist so wolthuend für daß Ich, sich als vornehm zu fühlen, als über die Menge erhöht, besonders für einen, der selbst erst aus dem niedern Volke sich mühsam herausgearbeitet hat und mit den letzten Anhängen von dort her noch kämpft, wie das bei Volksschullehrern so häufig der Fall ist. Er zählt sich nun zu der höheren Schicht, die über das ganze Vaterland hinweg sich abhebt von der untern, und eben das Gefühl dieser Kluft ist so Vielen nothwendig zu ihrem Wolbehagen, ihrem Selbstgefühl, während Andere, und von je her die Besten, diesen Riß als ein schweres Unglück beklagen, von dem schließlich alle, auch die da oben, Nachtheil haben. Der ganze Gang unserer inneren Entwicklung seit hundert Jahren und länger gibt den Letztern Recht. Es ist auch kein Zufall, sondern eine innere Nothwendigkeit, daß jene Vornehmheit der Bildung im Ganzen zusammenfällt mit jener besprochenen Richtung zur Abstraction, dadurch zugleich mit der Geringschätzung und dem Uebersehen des Wirklichen das uns nahe und wirklich umgibt, mit dem Suchen des Bedeutenden in der Weite draußen, die den Sinnen entrückt ist, sodaß sie der Phantasie anheimfällt oder dem bloß begrifflichen Denken. Das Wort, „es ist nicht weit her" in seiner Bedeutung offenbart die ganze Unart, wie sie uns Deutschen wol besonders anhängt. Das deutsche Volk ist ja förmlich dazu erzogen worden von dem Gange seiner Cultur, sich selbst und das Seine als im höhern Geistesleben der Welt nicht hoffähig anzusehen, sich seiner Ichheit nach Kräften zu entäußern und — sich ein neues, andres Ich weit draußen herzuholen auf einem Wege, der nothwendig die ganzen schweren Gebrechen jener gelehrten und verkehrten Abstraction an sich tragen mußte, denn der Weg gieng ja geradezu hoch durch die Luft, nur aus zweiter, dritter Hand und verkümmert und verdünnt, ja oft verschroben war das Neue, Fremde zu beziehen. Wunderliche Aufgabe, wenn man sie so betrachtet! seinen eignen Mittelpunkt aufzugeben und ihn weit aus sich hinaus zu setzen (was man eigentlich gar nicht kann, es führt nur zu einem Zerreißen

des Ich) und zwar in einen Boden, der genau besehen gar kein wirklicher Grund und Boden mehr war, sondern nur noch wie eine verflüchtigte Insel, die sich in Nebelform erhoben hätte und in weiter Ferne in der Luft schwebte! Doch es war nothwendig nach dem Gange der Geschichte, und auch jener Riß durch das Bewußtsein war damit leider nothwendig, obwol zu allen Zeiten alle frischen Geister, auch unter den Gelehrtesten, daran gearbeitet haben ihn zu verkleinern, nicht zu vergrößern.*) Aber im neunzehnten Jahrhundert ist die Zeit gekommen, daß wir von der weiten Luftreise wieder in die Heimat voll einziehen können, unsern Mittelpunkt wieder in uns selbst versetzen, die Axe der Geisteswelt wieder durch uns selbst gehen fühlen und alle geflissentliche Selbstentäußerung abstreifen, um mit dem Gewinne von jenem Umwege nun doch wieder mit voller Kraft in einfacher sicherer Richtung nach vorn zu arbeiten! Der Rest des Risses ist auszufüllen allmälich, die Verschmelzung der beiden Mittelpunkte vollends durchzuführen. Unsere Dichtung arbeitet schon lange daran, die Wissenschaft zum Theil auch schon, und das Unternehmen ist noch nie so hoffnungsvoll gewesen, als nun nach 1870; aber an keiner Stelle ist zur Zeit der Segen der werdenden Versöhnung der Volksseele mit sich selbst so leicht zu haben, als eben in der Volksschule, hauptsächlich im deutschen Unterricht, und jenen Riß da geflissentlich offen zu halten, das ist im Grunde ein Frevel an unsrer Zukunft, die ja eben von der Schule ausgehen muß. Wahrlich, niemand kann sich jetzt so gewiß als Vorbereiter und Vorfechter für eine bessere, schöne, große Zukunft unsrer Nation fühlen, als der Lehrer des Deutschen, der seine Stellung im Gang des Ganzen richtig sieht; thut er das, so wird er auch diese Zukunft in sich schon vorfühlen, sie ist ihm schon geistige Gegenwart

---

*) Einen glücklichen Ausdruck für die als nöthig erkannte Rückkehr zu sich selbst fand Goethe in dem Aufsatz Classiker und Romantiker in Italien v. J. 1818: „Auf alle Fälle jedoch müssen die Romantiker auch dort in Kurzem die meisten Stimmen für sich haben, da sie ins Leben eingreifen, einen jeden wieder zum Zeitgenossen seiner selbst machen.“ Eben die Romantiker, welche mit der sogenannten Weltlitteratur zuerst Ernst machten, den Bann des Classicismus durchbrechend, betrieben zugleich jene Rückkehr der Zeit zu sich selber; doch war ihnen in beidem wiederum Herder mit Feuer und großem, klarem Blick vorausgegangen.

und wird eben dadurch von seinen Lehrstunden aus zur wirklichen Gegenwart. Das Hochdeutsch darf durchaus nicht länger als ein andres Latein in der Schule behandelt werden, sondern muß unmittelbar in den Dienst jenes hohen Zieles gestellt werden, das wir nun unmittelbar in uns selbst haben, nicht mehr bloß vermittelt durch ein fremdes Bildungsideal. Der Gewinn, um dessentwillen einst der ganze bildungsuchende Theil des Volkes Latein lernte, der ist nun auch für die Andern, ja in gewissem Sinne für das ganze Volk im eignen Hause zu haben, und zwar tiefer, voller, rascher, weil näher und ohne die Umwege gelehrter Vermittelung, dazu mit ganz andern Wurzeln, die ja nun die ganze Breite der Nation zur Ausbreitung und Vertiefung finden und denen gegenüber die Wurzeln jener gelehrten Bildung, vom Mutterboden getrennt, wie Luftwurzeln erscheinen.

Auch diese Wendung unsres Bildungsweges hat Goethe schon erkannt und entschieden ausgesprochen, d. h. er hatte sie an sich selber erfahren und empfunden als Gegensatz und Abschluß zu den wiederholten Versuchen, sich die antike philologische Bildung nachträglich voll anzueignen, mit denen er doch nicht durchdrang:

Der Deutsche ist gelehrt,
Wenn er sein Deutsch versteht,
Doch bleib ihm unverwehrt,
Wenn er nach außen geht.
Er komme dann zurück,
Gewiß um viel gelehrter,
Doch — ists ein großes Glück,
Wenn nicht um viel verkehrter.

Das ist übrigens nur die Umbildung eines Spruches, den **Canitz** in seiner dritten Satyre wider das Deutsch der Lohensteinischen Schule gerichtet hatte: **Ein Teutscher ist gelehrt, wenn er solch Teutsch versteht**; die Worte waren aber schon lange vor Goethe in seinem Sinne umgebogen worden, z. B. von **Gottsched** in seinen Vernünftigen Tadlerinnen, einer moralischen Wochenschrift, wo das 2. Stück vom 10. Januar 1725 das Motto hat: **Ein Teutscher ist gelehrt, wenn er sein Teutsch versteht**, und von **Bodmer**, der es ebenso 1768 über seine deutsche Grammatik setzte. Das waren damals mehr Prophezeiungen auf eine kommende, noch ferne Zeit, aber wir nun stehen in der gekommenen Zeit mitten drin oder in ihrem Beginn. Die Schule hat sie wahr zu machen.

Aber vielleicht ist das nun gar nicht mehr die Frage, ob es so zu machen sei, sondern wie man es dabei machen solle? wie dieser Anschluß des Hochdeutschen an die Mundart, an das lebendige Deutsch mit seinem Inhalt, zu bewerkstelligen sei?

Die Antwort darauf, allerdings das Wichtigste am Ganzen, ist freilich auch die schwerste zu geben, schon darum, weil sie für jede Mundart und Landschaft vielfach eine andere sein müßte, sobald man aus dem Allgemeinen aufs bestimmte Einzelne eingeht. Man kann sich dafür durch ganz Deutschland hin viele Dutzend verschiedener Lehrbücher als nothwendig vorstellen — und sie werden möglich und werden leicht zu schreiben sein, sobald man allseitig den Weg der Erfahrung betreten hat, der für beide Theile, für Lehrer und Schüler ein wolthuender sein wird, wie eine Befreiung aus unbegreiflich lange und unbegreiflich unnöthig getragenen Fesseln, die nur das freie, frohe rasche Fortkommen hemmten. Das Eigenste und Beste für jede Landschaft wird vielleicht nie in Bücher zu fassen sein. Aber gewisse Grundzüge werden dabei durchaus zu Grunde gelegt werden müssen: das Hochdeutsch muß als *gesprochene* Sprache auftreten, wie es die Mundart ist, an die es anwachsen soll — die Schüler müssen selbstfindend eifrig mitarbeiten, und das können sie mehr oder weniger gleich von Anfang überall — und das gesprochene Hochdeutsch muß gleich zuerst und fort und fort nur als lebendiger Träger des frischen vollen Inhalts des eigenen Lebens und der eigenen Seele an die Schüler herantreten, um sie von ihrem wirkichen Boden aus, dem einzigen, den sie haben, und ohne daß der je verlassen wird, doch allmälich in die Höhe führen, wohin ja die wachsende Seele von selbst strebt und begehrt. Ein Volk von so erzogenen Deutschen, welcher Anblick! *Das* hätte keine Unterscheidung oder Spaltung von Idealismus und Realismus mehr nöthig, die doch selber eigentlich ein Krankheitszeichen ist. Beide Hälften wären wieder Eins, ein *gesundes* Ganzes, d. h. ein frisches Weiterwachsen und Streben mit fröhlichem Verweilen in der gegebenen Gegenwart.

Freilich möcht ich nun gern noch wenigstens für eine bestimmte Stelle eine bestimmtere Antwort und Anweisung zu geben versuchen, muß mich aber für das, was den Meisten das Fraglichste sein wird, auf Andeutungen beschränken.

Da sind zunächst die Lautverhältnisse. Ich glaube, daß gerade

darin das vorgeschlagene Verfahren am meisten schon unbewußt wirklich gegolten hat, ich meine daß in den Hauptpunkten der Umsatz aus dem Mundartlichen ins Hochdeutsche sich im dunkeln Bewußtsein der Schüler von selbst hat vollziehen müssen, der Lehrer wird nur mit Bewußtsein eingreifend nachzuhelfen haben. In meiner Heimat z. B. bringen auf dem Lande, zum Theil auch in der Stadt noch, statt aller mittelhochdeutschen ei die Schüler das bequemere ê mit: stên, bên, nê (nein). Daß das nun bein, stein, nein heißen müsse, wissen sie schon oder fühlen es nun recht lebhaft am Spotten oder Zanken des Lehrers — aber er sollte eben nicht darüber spotten oder zanken! Daß dahinter eine Regel stecke, merkt der Mutterwitz der kleinen Seelen sehr bald, und wenn das der Lehrer eben als Regel ausspricht, die ja eben dem bên, stên nur in andrer Form auch zu Gute kommt, und wenn er dann den Umsatz der ê in ei in Geduld abwartet, so wäre ja für beide Theile aller Verdruß entfernt. Ich habe oft, schon bei elfjährigen Schülern, darauf aufmerksam gemacht, daß doch nicht alle hochdeutschen ei im Volksmunde zu ê werden, daß man z. B. bei uns zählt êns, zwê, drei, nicht drê, und daß darin sich nie einer irrt, ohne alle Lehre darüber: da staunten sie, an sich selbst ein solch strenges Naturgesetz zu entdecken, waren fröhlich bereit, selbst mit daran denken zu helfen, und fanden Freude und Denkstoff an etwas, das sonst nur ein Gegenstand des Verdrusses und der Scham war. Ich versäumte freilich nie, der Erscheinung nachher einigermaßen ihren geschichtlichen Hintergrund zu geben, sagte bei einigen Beispielen, wie die Wörter im Munde ihrer Vorfahren vor sechshundert Jahren geklungen haben (das Wort mittelhochdeutsch habe ich da gewöhnlich gemieden, ich scheute mich, der Sache das gelehrte Röckchen umzuhängen, das sie doch wieder vom Boden weg in die leere Luft heben kann) und wie da die Regel nur in andrer Form schon vorhanden war und die heutige auf und aus jener gewachsen ist. Auch wenn sie das Einzelne davon nicht alles gemerkt haben, der gewonnene Gesammteindruck blieb gewiß als ein Gewinn nach mehreren Seiten, und die darauf verwendeten zehn Minuten waren sicherlich nicht verloren.

Die Schüler lachen freilich zuerst mit einem ganz eigenen tiefgeschöpften, herausplatzenden Lachen, wenn sie die niedrige Form aus dem Munde des Lehrers hören, der sie ja das Höhere lehren

und jenes gleichsam gar nicht wissen soll. Der Lehrer kann wol gar sich ausgelacht meinen, als ob er im Augenblick gar nicht mehr der Lehrer wäre, sondern mit ihnen niedrig würde. Aber er wiederhole ruhig die niedrige Form in veränderter Wendung, und lasse sie wieder lachen. Dieses Lachen ist in ihrer Seele der nothwendige Durchgang vom alten vornehmen Standpunkte zu dem neuen, aus dem Lachen erspießt ein Gefühl, wie wenn ein Erwachsener sich zu einem Kinderspiel herunterläßt und es dadurch mit einer gewissen höheren Würde umgibt; und hat erst dieß Gefühl die Seele durchzogen und erfüllt, so stellt sich die behagliche Lernlust ein und das Denken über die verlachte Volksform, die ihnen nun doch schon anders aussieht, hilft dieses niedrige Ding aus seiner Gemeinheit heben, ins Bewußtsein an seine Stelle setzen, und ihm gegenüber im rechten Lichte die hochdeutsche Form, die doch selbst nun nicht mehr vornehm streng und kalt aussieht, sondern jener wie einer ältern, würdigen Schwester freundlich die Hand reicht. Ohne etwas Humor, wenigstens in Stimme und Mienen, darf man freilich das Niedrige nicht so vorbringen, voller schwerer Ernst verfehlt das rechte Licht dafür, ja das bloß Lächerliche kann da Herr bleiben. Uebrigens läßt sich das Lachen auch anders bekämpfen. Lachen sie z. B. über das mundartliche Stên für Stein, so kann man fragen, warum sie denn über das ganz gleich klingende stehn nicht lachen? Da wird ihr Lachen selbst ihnen nothwendig Gegenstand des Wunderns und Denkens, wenn man nur dabei beharrt, und es kann dahin kommen, daß ihnen ihr Lachen selbst nun lächerlich vorkommt. Auch würde es sein Gutes haben, wenn daneben der Lehrer mitunter die Form eines Wortes aus einer andern Mundart mit vorbrächte, freilich womöglich genau mit dem Klange, den es dort hat. Die Jugend hat ein scharfes Ohr dafür und für das Eigenthümliche daran einen scharfen Geruch möcht ich sagen; so ein fremdartiges Wort macht ihnen einen Eindruck wie ein Mensch in fremdartiger Kleidung, sie fühlen aber das Gemeinschaftliche heraus, mit einem ganz eigenthümlichen Genusse. Der Geschmack an diesem Genusse ist auch unter Erwachsenen weit verbreitet; wie gern ist in Gesellschaften aller Schichten davon die Rede, wie gern sammelt fast jeder solche Formen anderer Mundarten in seinem Gedächtnisse. Aber man sammelt sie mehr als Curiosa, die sonst zu nichts nütze sind, als allenfalls zur

Unterhaltung, wol gar nur zum Lachen. Und doch könnten sie für Alle noch einen ganz andern Werth gewinnen, sobald schon die Schule in rechter Weise darauf Rücksicht nähme, ja schon wenn sie dort beiläufig mit als Lehrstoff vor Augen träten, wie ja wol in Geographiestunden eine eigenthümliche Landestracht mit erwähnt wird. In nichts läßt sich so leicht die Manigfaltigkeit des deutschen Wesens und damit so zu sagen auch die innere Größe des Vaterlandes fassen und in nichts so leicht immer gegenwärtig vor Augen haben als in einiger Kenntniß der verschiedenen Hauptmundarten, wie sie thatsächlich schon ein gewisses Bedürfniß des Einzelnen ist, auch unterm Volke, und schon in alter Zeit verbreitet war, im 16. und 17. Jahrhundert wie im 13. und 14. (wie allein die merkwürdige Stelle im Renner beweist). Es gibt aber keinen empfänglicheren Boden für das Gefühl dieser wunderbaren Manigfaltigkeit als das farbenbedürftige Kindergemüth, dem sonst nach der gewöhnlichen Lehrweise die Dinge so vielfach ohne ihre Farben, ja auch ohne ihre schaubaren Formen als Nahrung vorgesetzt werden, wie in kalte gerade Linien umgesetzt, d. h. eigentlich zerstört. Brächte vollends der Lehrer noch eine wissenschaftliche, geschichtliche Kenntniß der deutschen Sprache mit, so könnte das alles ein noch weit höherer Lehrstoff werden.

Aehnlich ist es mit den grammatischen Formen. Auch die volksmäßigen Formen der Casus u. s. w. müssen durch den Mund des Lehrers gehen, er muß mit den Schülern von ihnen aus allmälich emporsteigen. Auch da entwickelt sich im Schüler selbst aus einiger Uebung bald das Gefühl einer Regel, ganz wie beim natürlichen Sprechenlernen doch auch, und der Lehrer gebe dann im rechten Augenblicke der Regel ihren Ausdruck, oder lasse ihn durch die Denkenden in der Klasse selber finden. Die Regel darf nicht als strenger, Strafe drohender Gebieter auftreten, als ein finsteres Sollen, sondern als ein in ihnen selbst schon vorhandenes, wirksames Naturgesetz, das sie an sich selbst mit eigenem Scharfsinn zu entdecken die Freude haben können, und das nur hier und da gleichsam auszuputzen ist. Dann wird ihnen die Regel ein Freund statt eines Gebieters. Freilich bleibt vieles übrig, das einfach gelernt sein will. Aber die langsame Uebung überwindet ja alles, und das bloße G e d ä c h t n i ß dabei anzuwenden, scheint mir auf alle Fälle ein Misgriff; das Gedächtniß ist nur da in seiner natur-

gemäßen Arbeit, wo es wie draußen im Leben das Aeußerliche eben als Aeußerliches erfaßt, die Formen also im Dienste eines lebensvollen Inhalts sich aneignet, der sich mit der Form zugleich darbietet, kurz wo das Gedächtniß im Dienste des lebendigen innern Menschen arbeitet. Wie viel lernt ein Kind Formelles an einem einzigen Liede oder Gedichte, wenn es eins ist, das ihm wirklich in die Seele wachsen kann mit voller Klarheit; die Wärme, die dann das Ganze durchzieht, erstreckt sich auch bis in die äußerste Schale, in die grammatischen Formen, die Lust, mit der sie dann wiederholt von selbst an das Ganze denken, nietet auch die Formen in der Seele fest. Freilich gehört gerade dazu, daß der Lehrer auf den Klang des Liedes das Hauptgewicht lege, daß er es mit lebendigem Stimmtone durch das Ohr in die Seele bringe, denn nur so kommt es ja eigentlich hinein, bleibt nicht im Kopfe hängen — und das wird eine hohe Lust für beide Theile. Das tonlose Hersagen oder Herplappern eines Liedes oder Spruches, das nur als Gedächtnißprobe auftritt, ist als der schlimmste Feind des wirklichen Lernens zu bekämpfen.

Nicht anders bei der Syntax. Die Kinder bringen eine gewisse Syntax schon mit, an welche die vornehme hochdeutsche Syntax angeknüpft werden muß oder aus ihr entwickelt; sie bringen z. B. Conjunctionen mit, wie weil, wenn, daß, ob, wie, sie bringen Vordersatz und Nachsatz mit, ferner etwas das Ausländern das Schwerste ist, die manigfach wechselnde Wortstellung der Satztheile; ja gewisse einfache Formen ihrer naturwüchsigen Syntax sind sogar dieselben, die sie dann bei den Dichtern und im höhern Stil wiederfinden, als das Höchste im Hochdeutsch! Also auch hier liegt durchaus nicht eine leere Tafel vor, auf die das Hochdeutsch vom Lehrer einzutragen wäre, sondern ein wachsender Stamm, auf den das Vollendetere behutsam aufzupfropfen ist. Und wie sie z. B. statt der volksmäßigen Nachsatzartikel **da** oder **denn** allmälich **so** setzen lernen, so müßte ja alles Hochdeutsche sich nach und nach an der rechten Stelle einsetzen lassen. Nur wenn das Neue ohne Verbindung auf das Mitgebrachte drauf gesetzt wird, da muß freilich Verwirrung entstehen, wie wenn ein viel höherer Wort- oder Gedankenkreis ohne Verbindung und Rücksicht auf den mitgebrachten drauf gesetzt wird. Die Proben halbwüchsigen Stils, die man oft in öffentlichen Blättern unter den Anzeigen findet, und

die uns je nach Stimmung recht ärgerlich oder recht spaßhaft sind, als rechte Flecke auf dem Kleide unsrer gerühmten Schulbildung, zeigen fast immer eine unvermittelte Mischung von Resten des volksmäßigen Deutsch und unverdauten Bruchstücken höhern Stils in Syntax und Wortvorrath, die auf jene von oben drauf geklebt, nicht damit verwachsen sind, sodaß sie oft geradezu einen eignen philologischen oder pädagogischen Werth haben oder hätten, wenn man den Wirrwarr zur Uebung im Auflösen benutzen wollte. Besonders oft ist das Lächerlichste oder Aergerlichste daran der misglückte Versuch, eine lange Periode zu spinnen bei falschem Ansatz und bei mangelndem Ueberblick des Ganzen; es herrscht ja noch weithin unter den Leuten die stille Ueberzeugung, daß lange Perioden doch eigentlich das rechte Kennzeichen des schönsten Stils seien, und die kann doch nur aus der Schule stammen, sie ist an sich zu sehr wider die Natur.

Ich möchte übrigens annehmen, daß auch an jenen verkrüppelten Stilfrüchten und an der beiderseitigen Noth bei den Stilübungen überhaupt der Umstand wieder mit schuld ist, daß man gleich von Anfang und immerfort aufs Schreiben das Hauptgewicht legt. Wie soll sich denn beim stillen Schreiben, ohne Betheiligung der Stimme (also des lebendigen Gemüthes), aus dem bloßen Auge heraus ein frischer Stil entwickeln!*) Da wird der Aufsatz natürlich mehr eine kalte, äußerliche Nachahmung von etwas Gelesenem, oder eine rein äußerliche Zusammensetzung von einzelnen Gedanken, die der Lehrer als Bausteine gegeben, d. h. dictirt hat, man weiß wie: mit tonloser Stimme meistentheils, sodaß die armen Kinder gleich von vorn herein dabei nur an die kalten Buchstaben dachten, nicht von einem Inhalt angeregt, womöglich

*) Vergl. schon in Herders Ideal eines neuen lebensvollen Unterrichts im Reisejournal v. J. 1769 (Lebensbild II, 222): „alles lebendige Uebung! Nur spät, und wenig aufschreiben; aber was aufgeschrieben wird [d. h. nachgeschrieben], sei das Lebendigste, Beste, und was am meisten der Ewigkeit des Gedächtnisses würdig ist. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht [verkehrt] Sprache aus der Grammatik. So lernt man Stil [d. h. natürlichen] aus dem Sprechen, nicht Sprechen aus dem künstlichen Stil" u. s. w., dieß Reisejournal sollte ein Handbuch für den Lehrer sein, so quellend voll ist es von fruchtbaren, keimförmigen Winken nach allen Seiten, es wäre freilich dazu ein besonderer Abdruck nöthig. Der erste gute Abdruck liegt nun vor in der Suphanschen Herderausgabe im 4. Bande.

erwärmt wurden. Wie sollen sie denn dann, die Feder steif in der Hand, sich aus sich selbst dafür erwärmen, daß in ihnen eher Gedanken als Sätze entstehen, statt umgekehrt? Das geschieht nur bei den Begabtesten, auf die der Lehrer nicht rechnen darf. Die Meisten aber suchen da gar nicht Gedanken (die ihnen doch währenddem von selbst genug über den Weg laufen), sondern Sätze, wo möglich so, daß sie z. B. zum Satze zuerst ein nachdem oder so etwas haben, d. h. das Lebendige soll auf umgekehrtem Wege wachsen! die bloße hohle Schale zuerst, der Kern hinterdrein! Es ist fast als wollte einer zu einem Hause zuerst das Dach aufsetzen und die Fenster einsetzen und anstreichen, und nachher die Mauer darunter und dazwischen bauen. Und wird auch so ein gequältes Kind, das auf dem verkehrten Wege guten Willen hat (und den haben wahrlich die allermeisten) durch einen kleinen Erfolg einmal etwas warm — die Wärme kann nicht aufkommen vor den Sorgen um die Orthographie und Interpunction, die ihnen in falschem Werthe eingeprägt sind, d. h. als die Hauptsache, während sie doch nur gleichsam die Schale von der Schale sind. Tröste sich niemand, daß der hier als verkehrt geschilderte Weg doch nicht verkehrt sein könne, da ja alles was jetzt erreicht wird, eben auf ihm erreicht werde. Der Geist ist einmal so wunderbar gebaut, daß er allen ihm angethanen Schaden mit eignen Kräften überwindet oder wol gar noch Gewinn daraus schlägt. Wer weiß denn aber schon, wie rasch und froh und wie weit man mit den Schülern vorwärts kommen würde, wenn man den Naturweg frisch und kühn und geschickt einschlüge? Einmal muß es doch geschehen, sollen aber bis dahin etwa noch Jahrhunderte verstreichen?

Denke sich doch der Erwachsene in die Lage, daß er über etwas einen mustergültigen Aufsatz schreiben solle, das ihm kalt und fremd ist, von dem er eigentlich noch nichts weiß, und dabei noch mit drei Viertel der Gedanken an die gleichgültigen Buchstaben und Kommata u. dgl. denken und nur mit einem Viertel an die Sache, die ihm kalt bleibt! Nicht wahr, das wäre eine ausgesuchte Qual? Nun und die armen Kinder müssen vielleicht zu neun Zehntheilen so arbeiten, sie, die es eben erst noch lernen! Laßt dagegen einen Erwachsenen voll sein von einer Frage, die er vielleicht eben mit Andern durchgesprochen hat im Streit der Meinungen, und dann darüber schreiben — da wirds gut werden!

und in welchem Falle am besten? — wenn er von der Sache so voll ist, daß er beim Schreiben so zu sagen ans Schreiben gar nicht denkt. Das klingt vom Schulstandpunkte aus wol unerhört gewagt, revolutionär, und ist doch der einzige richtige Weg, den es gibt: geht nicht die Schule bisher meist den gerade entgegengesetzten? Also reden und reden und wieder reden, und reden lassen unermüdlich, und reden von Dingen, die das Kind völlig fassen kann, ja die seine stets empfängliche Seele gleichsam voll machen, reden auch von der Gestalt und Farbe die in der Kinderseele sich an die Weltdinge von selbst ansetzen, und das berichtigen: das allein ist der rechte Durchgang zum Schreiben, das allein ist der Boden aus dem ein Stil erwachsen kann, das allein der Weg, auf dem auch die hochdeutsche Syntax aus der volksmäßigen, kindlichen sich heraus entwickeln läßt. Auf dem Wege würde aber mit dem Stile zugleich noch viel mehr mit wachsen, eine ganze, frische, volle, klare Seele, die sich und die Welt am rechten Ende anzufassen lernte.

Noch ein wichtiger Punkt ist zu erwähnen, der auf dem Naturwege liegt. Alle syntaktischen Formen im Periodenbau sind geschichtlich entstanden nicht durch Ausklügelung am Schreibtisch der Gelehrten, nicht als angewandte Logik, wie es die einseitige Verstandesrichtung ansah, sondern in lebendiger Rede, in der redenden Reibung der Geister, als Ausdruck einer gewissen Bewegung der Stimme, mit der man dem Gedanken eine gewisse Wendung oder Beziehung gibt, eine Spitze wider den Gegner u. dgl. So entspricht denn jede natürliche Satzform eigentlich einer andern Bewegung der Stimme auf und ab, mit verschieden vertheiltem Nachdruck, in wunderbarer Manigfaltigkeit, die sich freilich in bloßer kalter Schrift nie genau oder alle Fälle erschöpfend wird darstellen lassen*), wol aber mündlich von Jedem im einzelnen Falle, der sich nur das Lebensgefühl rein bewahrt und es nicht den wenigen

*) Ich will gestehen, daß ich, als ich in diesen Dingen noch mitten drinnen stand, mich wirklich manchmal nach Mitteln umsah, um den Stimmton mit in die Niederschrift und den Druck aufzunehmen, von dem so oft das Verständniß abhängt, bei allem Tieferen ganz und durchaus. Ich dachte z. B. an Anwendung von verschiedenen Farben in verschiedener Stärke, doch nur so müßig versuchsweise, denn man ist ja gleich genöthigt, von dem Versuch im Ernst genommen abzusehen.

abstracten Formeln zum Opfer gebracht hat, in welche in der systematischen Wissenschaft das Leben immer ausläuft und auslaufen muß. Man denke sich z. B. im Ohre (oder spreche lieber laut) einen Satz mit **obgleich**, womöglich mit scharfem Inhalt, und höre auf die eigene Bewegung der Stimme dabei (ich versuche nicht, sie zu bezeichnen) — da hat man den Kern des Ganzen, aus dem es erwachsen ist. Diese verschiedene Bewegung der Stimme nun, das Wunderbarste an der Sprache, das man wissenschaftlich kaum angefangen hat wirklich zu beachten — dieß Zarteste, Wichtigste, Geheimnißvollste bringen die Kinder in voller Reife fertig in die Schule mit, lebhafter als der Lehrer sie selbst noch hat, wenn auch zu natürlich, nicht ausgefeilt und mit Geschmack geformt; sie ist aber an der Sprache die eigentliche Hauptsache, die Trägerin der Seele und alles Interesses, und die Schule — — nimmt darauf so gut wie gar keine Rücksicht, man brauchts ja nicht zum Schreiben! Hier ist das Feld, wo die Syntax, die höhere Sprachbildung überhaupt gebaut werden sollte. Der Lehrer nehme z. B. einen Satz mit **obgleich** und **dennoch** aus den besseren Interessen des Schülerlebens heraus, lege jenen Ton, den jeder in sich hat, lebendig hinein, anfangs am liebsten übertreibend, allenfalls bis zu malitiöser Schärfe, später mehr nur gebildet andeutend, aber zehn zwölf Mal hintereinander, lasse es dann den gewandtesten Schüler nachsprechen, bis ers herausbringt wie in der Zwischenstunde — dann wüßten sie was ein Concessivsatz ist, wüßtens besser als mancher Andere, der wol diesen gelehrten Namen am Schnürchen hat, von der Sache selbst aber mehr nur einen schattenhaften „Begriff“.

Oder beim Bedingungssatze, z. B. **ja wenn du mit gehst, geh ich auch mit**: die Stimme im Vordersatze steigt, in bestimmten Stufen, bis zu **gehst**, um dann wieder auf den Ausgangspunkt zurück zu sinken; oder einfacher, ursprünglicher, so daß die Bedingung durch ein besonderes Wort gar nicht, nur durch den Ton bezeichnet wird, der dann eben darum noch lebhafter wird als im vorigen Falle: **ja, gehst du mit — dann geh ich auch** mit, oder noch lebhafter auch ohne dieß **dann**: **ja, gehst du mit — geh ich auch mit**. Die Kinder sprechen lieber so (die Dichter auch), und fragt man, was denn der Vordersatz eigentlich ist, wenn man scharf darauf hört, so kommt sicher mehr als Einer auf den Ein=

fall: das klingt wie eine Frage. Und so wurde es denn auch in alter Zeit behandelt, d. h. ein Fragezeichen gesetzt, z. B.: Ist jemand gutes muts? der singe Psalmen. Ist jemand krank? der ruffe zu sich die Eltesten von der Gemeine. Luther, Ep. Jac. 5, 13. 14 (Ausg. v. 1545), ein Beweis zugleich, daß der Schreibende damals seine Worte auch noch in sich klingen hörte, wie Einer der an eine Melodie denkt (und der Setzer und Corrector auch), nicht bloß die schwarzen Striche in sich vor der Stirne und auf dem Papiere sah, wie jetzt.

Und so noch im 17. Jahrh., auch bei Concessivsätzen u. ä., z. B.: Trinken die Soldaten viel Taback? die Bauern thun dergleichen, ja sie haben die Pfeiffen stetig im Maul u. s. w. Des Bauernstands Lasterprob (1684) S. 106;

Kan die Deutsche Sprache schnauben, schnarchen, poltern, donnern, krachen?
Kan sie doch auch spielen, schertzen, liebeln, güteln, kürmeln, lachen.
Logau, 3, 5, 67.*)

Auch noch im 18. Jahrh., z. B.: Willt du dem Dürftigen helfen? Denke nicht wie du ihn reich und angesehen machen könntest, sondern u. s. w. Abbt 1, 183. Ja, noch im 19. Jahrh. schrieb unter Umständen kein Geringerer als Goethe so, d. h. er hörte eben auch noch seine Worte, die er schrieb; so in dem scherzenden Gedichte an Silvien v. Ziegesar zum 21. Juni 1808, wo er sagen will: einerlei, ob Ostern, ob Pfingsten u. s. w.:

Ist es Ostern? Pfingsten? Corpus Domini?
Freundchen, du besingsten, frisch zur Melodie! 3, 329 Hemp.

Und auf diesem Standpunkte stehen denn auch die Schüler noch, und der Lehrer muß sich auch auf ihn stellen und nicht ihn

---

*) Der Herausg. Logaus in der Bibl. des Stuttg. Lit. Vereins S. 521 hat richtig das Fragezeichen in ein Komma — verbessert, gewiß in dem wolmeinenden Gefühl, seinen Helden auf die Höhe der heutigen Schulbildung heben zu helfen, d. h. er hat nichts mehr gehört dabei (wie gewiß doch noch Logaus Setzer und Corrector auch), nur begrifflich gedacht, und doch — seinen Dichter eigentlich nicht mehr verstanden. Sag ich zu viel, wenn ich behaupte, daß uns daran und an manchem Andern hier die Augen darüber aufgehen können, daß unsere Schulbildung hie und da doch zugleich das Leben beschädigt? es tödten hilft? Ach und so leider noch in viel wichtigeren Dingen!

bekämpfen, sondern ihn ausbeuten, denn von ihm aus liegt das Verständniß der syntaktischen Gesetze unendlich näher als von dem abstract formellen. Wie fein die Schüler auf solche Beobachtungen eingehen, hab ich oft erfahren, sie würden z. B. auf Befragen auch selbst herausbringen, daß in dem Fragton des Vordersatzes in jenem Falle doch noch etwas Andres schon beigemischt klingt, etwas so zu sagen Bestätigendes, Setzendes, also *in* der Frage zugleich etwas wie Antwort, eine Mischung, die der Verstand freilich nicht begreifen wird, wol gar für unmöglich erklären, die aber das sich spannende Ohr als wirklich vorhanden hört.

Behandelt man aber solche Dinge, die sonst so besonders quälend trocken sind, in dieser lebendigen Weise, ich meine lebendig in der Weise, daß der Schüler nicht das als todte Form sich zwangsweise auferlegt fühlt, was er ja selber schon in sich hat, daß er die Form sogar aus sich selber wachsen und werden sieht, *wie er sie ja selber wirklich mit schafft*, als schüfe er sichs zuerst und es wäre noch gar nicht da — meint man, daß dabei der Lehrer einmal nach der Uhr sehen wird, selbst wenn er sie vor sich aufs Pult gelegt hätte, wie Manche es lieben, die gleich beim Beginne der Stunde sehnend ans Ende denken? oder daß die Schüler sich möglichst heimlich fragen, welche Zeit es sei? oder vorläufig ans Mittagsessen denken? Vergessen werden sie die Schule in ihrem gewöhnlichem Bilde, den sie steht allen plötzlich an der Stelle, wo sie stehen soll: mitten im vollen Leben drin, aber zugleich *oben* drauf, als maßgebender und Licht ausstrahlender Mittelpunkt des Ganzen. Und so nur eine Stunde täglich, und auch die Faulen werden sich wieder auf die Schule freuen, schon am Abend vorher, wie einst in der Elementarklasse, denn sie wird ihnen nun der fördernde Mittelpunkt ihres Geistes- und Seelenlebens, der Mittelpunkt ihrer Welt, wo es wie von außen oder oben in ihre Seele leuchtet und wärmt zugleich, und — sie schaffen selber mit daran. Ja sie fühlen in solchen Augenblicken, wo das Zusammenarbeiten glückt, so zu sagen (ich meine es doch ganz ernstlich und machte es dem Zweifelnden gern weiter deutlich) die Axe des Geisteslebens auch durch sich gehen, wie der Lehrer. Kann es ein höheres Ziel geben?

V.

Vom Bildergehalt der Sprache und seiner Verwerthung in der Schule.

Aber der Kreis des Sprachunterrichts und dessen, was er leisten kann, auch schon ohne eigentliche Gelehrsamkeit, ist damit noch nicht voll. Die Sprache bietet noch mehr wichtigen, ja noch weit wichtigeren Stoff zur Bildung der Geister, der nur noch keine rechte Stelle in der Schule gefunden hat. Ich möchte für seine förmliche Einführung ein Wort einlegen, obwol er wenig unmittelbar praktischen Werth hat.

Vorher möcht ich aber auf einen Einwurf antworten, der bei dem Worte Einführung manchem Leser kommen wird: Wo soll denn nur zu dem Vorigen allen und nun zu noch Mehrerem die Zeit alle herkommen? Es fehlt uns schon für das jetzige Lehrziel an Zeit! — Freilich ist für den deutschen Unterricht fast überall die Zeit zu knapp zugemessen, an den Volksschulen wie auf Realschulen und Gymnasien, und die Zukunft wird das ändern müssen, wenn sie erst einmal wirkliche Menschenbildung von den Schulen haben will statt Abrichtung von Gedächtnissen, die doch jetzt noch vorherrscht. Aber daß auch mit dem jetzigen Zeitmaß sich weit mehr anfangen läßt, sobald das Verfahren geändert wird, das ist, denk ich, leicht glaubhaft zu machen. Ich habe mich bemüht, nebenbei mit fühlen zu lassen, wie leicht es gerade im deutschen Unterrichte möglich ist, die leidige Zerstreutheit der Schüler zu entfernen, die ja nur aus getheiltem Interesse kommt; wie leicht es da ist, die volle Seelenkraft der Schüler frisch und ungetheilt auf den einen Punkt zu richten, um den sichs eben handelt. Nun berechne man, wie viel von der kostbaren Schulzeit dem einzelnen Schüler (und dem Lehrer) Jahr auf Jahr verloren geht durch jene Zerstreutheit, und denke sich dann dieses Leiden nur zu zwei Dritteln entfernt, ja zu einem Drittel — wie viel Zeit wäre damit gewonnen? Aber nicht in der Ausdehnung allein ist der Gewinn zu suchen, durch Aenderung des Verfahrens kann jeder Augenblick so zu sagen ein größerer werden. Was der Lehrer dem Schüler ohne dessen Zuthun ins bloße Gedächtniß steckt, das bleibt gleichsam auf der Oberfläche des innern Menschen liegen,

haftet und wurzelt nicht in ihm, fällt wol gar zu zwei Dritteln wieder ab — wie viel der kostbaren Zeit geht damit verloren. Was aber dem Schüler in frischer Lebendigkeit nahe tritt, was in den in ihm schon vorhandenen Zusammenhang (und das ist immer nur einer, ein ganz bestimmter) an seine rechte Stelle tritt, das haftet sofort in der Tiefe und — wächst da von selbst weiter, zumal wenn der Schüler selbst mit danach gegriffen hat, statt sichs nur in die Hand stecken zu lassen. Versucht man das zu berechnen, und noch dazu, wie rasch die Kraft des eignen frohen Fassens und Ergreifens beim Schüler zum Wachsen gebracht werden kann, daß er selbst mit arbeitet an den Hauptpunkten, auch außer den Schulstunden — ja, da kommt eine Rechnung heraus, die jeden Lehrer, dächt ich, mit freudigem Muthe erfüllen müßte. Alle Langeweile weg aus den Stunden und es läßt sich kaum noch berechnen, wie weit man auch die Durchschnittsschüler in acht Jahren müßte bringen können, in allem was wirklich wichtig ist. Vieles, was jetzt Lehrer und Schüler quält, weil es in falschem Werthe aus einer Nebensache zur Hauptsache gemacht wird, worüber die wirklichen Hauptsachen zu Nebensachen zurückgedrückt werden, würde dann dem Schüler nebenbei von selbst zufallen. — Doch zur Sache.

Da ist zuerst die Wortbildung, die auch in der wissenschaftlichen Grammatik in unserm Jahrhundert eigentlich erst erkannt worden ist in ihrem Werthe; der alten Grammatik war sie fremd, wie schon ihr nicht lateinischer Name zeigt. Sie ist auch schon für die Schule brauchbar, als ein Bissen Kuchen zwischen das Brot; freilich gehört dazu geschichtliche Kenntniß der Sprache.

Ein Bissen Kuchen wäre z. B. die Erklärung der Adjectivendung -lich, beiläufig einmal vorgebracht, daß es also ursprünglich ein Wort für sich war (wie ursprünglich alle Bildungssilben) in der Bedeutung Leib, Gestalt, äußere Erscheinung, altdeutsch lîch, das ja noch heute lebt, nur auf das Aeußerste seines ursprünglichen Begriffes gleichsam hinausgetrieben, in Leiche. Wundert sich etwa ein Naseweiser über den Unterschied von ei und i in Leiche und -lich, und möchte es nicht glauben (die Aufgeweckten sind manchmal plötzlich mistrauisch gegen Dinge, die ihnen zu gelehrt vorkommen, und das ist kein Unglück), so wäre Gelegenheit von der Bedeutung und dem gewaltigen Einflusse des Tones in

unserer Muttersprache zu reden, von dem in der Schule überhaupt viel zu wenig die Rede ist.*) Daß volle Vocale im Bereich eines beherrschenden Tones sich abstumpfen, ist ihnen durchaus deutlich zu machen aus ihrer eignen Rede (in Leipzig z. B. an dem volksmäßigen eménde für **am Ende**, d. h. vielleicht, an barbes für **barfuß**), da wesentlich nur frischer Sinn und Mutterwitz dazu gehört, d. h. wenn mans ihnen d u r ch s Ohr beibringt, nicht als gelehrte kahle Regel in einem schönen Satze, der mehr ins Gedächtniß kommt als ins Verständniß und, wenns wirklich ganz klar werden soll, eine Menge Worte braucht, die durchs H ö r e n halb oder mehr unnöthig werden. Das ist dann gleich praktisch brauchbar für das Verhältniß von in und **ein**, beide ursprünglich dasselbe Wort, nur jenes mit geringem oder ohne Ton, dieses mit vollem Tone. Also **menschlich**, **bildlich** eigentlich was den Leib, das Ansehen eines Menschen, eines Bildes hat, das ist durchaus dem kindlichen Verstande zugänglich und — angenehm; es gibt ihnen ein Bild, und Ahnung tiefen geschichtlichen Hintergrundes, sobald man den sinnenden Gedanken Zeit läßt, es anschauend zu gestalten, nicht bloß auf den Verstand rechnet, der freilich in einem Augenblick damit fertig ist. Dann ist auch **gleich** klar zu machen, eigentlich **geleich**, altdeutsch, mittelhochdeutsch ge-lîche. Ursprünglich hießen zwei Männer oder Dinge gelîche, die gleichsam zusammen Ein lîch hatten, d. h. den Augen und der Erinnerung ein und dasselbe Bild gaben. Auch über das **ge-** in seiner ursprünglichen Bedeutung freuen sich die Schüler, die Entdeckung,

*) Die Schüler sind z. B. dankbar, wenn man sie auf die Betonung von tìschkàsten, ófenkàsten. ánbrìngen, éinbrìngen u. s. w. aufmerksam macht, oder sie selbst es finden läßt; sie sind auch für den logischen Grund und Werth dieser Betonung schon zugänglich, die ihnen ja von Kind auf zur Natur geworden ist, während sie Franzosen z. B. so merkwürdig schwer eingeht; es geht ihnen daran leicht ein wichtiges Licht auf, und es ist zugleich eine treffliche Verstandesübung. Die Sache ist in der Klasse in einer Viertelstunde abzumachen und wirkt doch in den kleinen Geistern weit über ihr Klassenleben hinaus, es ist das so ein Keim, der dann von selber weiterwächst. Schon in der Zwischenstunde nachher wird wol einmal, statt von anderen nichtigen Dingen, von der merkwürdigen Erscheinung gehandelt, die sie nun auf einmal an sich selber hören, vielleicht mit Streit um Einzelnes, der ganz förderlich ist. Die Schwierigkeit, die die deutsch lernenden Franzosen darin finden, müßte in der Stunde mit erwähnt werden, womöglich zu Gehör gebracht, d a s würde reizen!

daß es in alter voller Frische noch in ihrem Sprachvorrathe zu finden ist in **Gebüsch**, **Gebirge**, **Gewölk**, **Gebrüder** u. s. w., macht ihnen entschieden Freude. Sie sehen einmal in die sonst blinden Formen hinein ins Innere (sehen sie ein), die Wörter sind ihnen nun nicht mehr bloß todte, kahle Marken, sondern durchsichtige hübsche Gestaltungen, die ihnen traulich näher treten und ihre Gedanken wol auch außer der Schule ein und das andere Mal beschäftigen, vielleicht statt unnützer oder gar böser Gedanken, die sonst an sie gekommen wären.

Kluge Köpfe unter den Schülern kommen von selbst auf das eigene Verhältniß z. B. von **trinken** und **tränken**, **schwimmen** und **schwemmen**, **sinken** und **senken**, **sitzen** und **setzen**, **dringen** und **drängen**, **fahren** und **führen**, **fließen** und **flößen** u. a. Da ists nun gut, einmal davon zu reden. Als Beispiel paßt vortrefflich **sprengen**: die Mine springt (in die Luft) und der Feind sprengt sie, sprengt damit eine Schanze in die Luft; man sprengt mit Wasser auf den staubigen Wegen (eigentlich: man sprengt das Wasser), d. h. man macht, daß es springt; „spring einmal hinaus zu dem und dem“, sagt ein Principal z. B. zum Burschen, und „er hat mich umsonst hinausgesprengt“ äußert dieser nachher verdrießlich. Oder **führen** und **fahren**, deren reines ursprüngliches Verhältniß leider getrübt ist in unserm Sprachgebrauch: der Wagen fährt an sich, aber er führt (d. h. macht fahren) seinen Inhalt, wie es denn noch jetzt richtig heißt, daß zur Meßzeit die Eisenbahnen Waaren von allen Seiten herbei führen (nicht fahren); aber z. B.: der Kutscher hat mich **gefahren** ist eigentlich falsch, **geführt** wäre das Richtige (daher noch richtig **Locomotivführer**, wie früher **Wagenführer** u. ä.), nur daß wir dabei jetzt einseitig an ein Führen mit der Hand o. ä. denken (eigentlich doch auch: fahren machen, vergl. **Wallfahrer**, **Wallfahrt**). So heißt es noch richtig: er fuhr sich mit der Hand über die Stirn oder auch er führt die Hand über die Stirn o. ä. Früher ebenso in Zusammensetzung, z. B. **verfahren**, eigentlich irre gehen, auf falsche Wege kommen, dazu dann **verführen**, verfahren machen; zu **zerfahren**, aus einander fahren gehört eigentlich ein altes **zerführen**, in Verwirrung bringen; noch jetzt ist das alte Verhältniß in reiner Gestalt übrig in einem niedrigen Worte, das aber den Schülern sehr nahe steht aus eignem Gebrauch und darum zur Aufklärung trefflich geeignet ist: **einen abführen**, d. h.

ihn **abfahren** lassen, wie heimschicken o. ä. (vermuthlich aus dem Kriegsleben stammend). Das bringt den Schülern Licht in die Dinge, deren Zusammenhang sie ohnehin im Vorübergehen dunkel geahnt hatten, die also gleichsam nach Licht verlangten. Aber der Gewinn greift weiter: es lehrt sie klar denken und geistig anschauen zugleich, das beste Denken, das es gibt, ja eigentlich das einzig richtige Denken, und das sie einmal am meisten brauchen, auch im Leben. Brauchbar ist das übrigens schon in einer untern Klasse, in einer obern wäre es angebracht, auch den Grund und die Herkunft dieser Bildung klar zu machen, also daß das zweite Wort, das sogenannte causativum immer schwache Bildung hat und von dem Praeteritum eines starken Verbums abgezweigt ist, **schwemmen** von **schwamm**, **setzen** von **saß**, **flößen** von **floß** u. s. w.

Manchmal wird sichs sogar finden, daß die niedrige Form des Dialekts plötzlich sich als die geschichtlich bessere ausweist; in Leipzig z. B. heißt **entzwei** beim gemeinen Manne inzwê, und das sonst lächerliche in- sieht den Schülern plötzlich wunderlich wichtig aus, wenn sie erfahren, daß **entzwei** eben entstanden ist aus **in zwei** (engl. in two, franz. en deux) und das hochdeutsche **ent-** darin nichts als eine sinnlose Entstellung ist.*)

Und so wimmelts in ihrem Sprachvorrathe von Dingen, an denen das Todte leicht lebendig werden kann, das Fahle und Kahle farbig und schmackhaft — sobald der Lehrer tief genug von der deutschen Sprachwissenschaft gekostet hat. Freilich kanns dann vorkommen oder wird sicher nicht ausbleiben, daß betrieb-

---

*) Auch sonst kommt es vor, daß da plötzlich einmal der verachtete Dialekt gegen das vornehme Hochdeutsch Recht behält, z. B. mit **Vieh**, das der Bauer von allen Hausthieren braucht, und sie nie **Thiere** nennt, nach Jahrtausende altem Herkommen, denn tier ist ursprünglich das Thier im Walde, das wilde (daher z. B. **Thiergarten**, d. h. eigentlich Park mit Wild, im Vergleich mit **Viehhof**); oder mit **nu**, das in der Schrift niedrig aussieht, und doch, geschichtlich genommen, eben die richtige Form ist; oder mit **jetz**, **jetze**, das neben **jetzt** geschichtlich das Richtigere und überdieß von dem häßlichen Klange des **tzt** frei ist. In lustiger Weise sogar in der eigentlichen Domäne der Bildung, in den Fremdwörtern findet sich dieser Fall, z. B. in **Kanditer**, wie der gemeine Mann sagt (auch Voß schrieb so), von **kandiren**, mit Zucker überziehen, während die gebildete Welt **Conditor** daraus gemacht hat, als wäre es vom lateinischen condire, würzen, und zu würzen hat doch der Koch, nicht der Kanditor.

same Gemüther kommen (und das sind oft nicht die, die sich sonst hervorthun) und dem Lehrer Fragen vorlegen, die er nicht beantworten kann; könnten doch darunter Fragen sein, auf welche die Wissenschaft selber noch keine Antwort gegeben oder noch gar nicht geachtet hat, eben weil in diesem Gebiete der Stoff, der an sich unendlich ist, den Schülern zur Hand liegt wie auf keinem andern. Aber das halt ich zum Gedeihen des Schulzweckes für das Gegentheil von einem Unglück, denn eine der Wunderlichkeiten oder Thorheiten des alten Standpunktes war die, daß der Lehrer leicht meinte, die Schüler müßten von ihm denken, daß er alles wisse! Er mag ruhig sagen: das weiß ich nicht genau, das weiß ich nicht (möcht es aber gern wissen, setz ich gewöhnlich hinzu), und der Vorgang den diese Erklärung in der Seele des Schülers nach sich zieht, ist dem Ganzen nicht schädlich, sondern nach manchen Seiten hin sogar nützlich, wäre es auch nur darin, daß der Schüler einen etwas lichteren Begriff vom bloßen Wissen bekommt, auf das in der alten Schulweise viel zu viel Gewicht gelegt wird, und daß sich der Schüler dem Lehrer auch darin menschlich näher fühlt.*)

*) Ich erinnere mich aus meiner Schülerzeit sehr deutlich, welchen eigenthümlichen Eindruck es machte, wenn einmal der Lehrer auf etwas, das etwa nicht genau im Zusammenhange der besprochenen Dinge lag, sich erst besinnen mußte (mit einer gewissen unwillkürlichen Bewegung der Mienen und Hände verbunden, die das Finden unterstützt), statt es, wie sonst, am Schnürchen zu haben, wie man das bei uns nennt, wenn das Gewußte aus dem Vorrath wie blindlings herausgeholt wird oder gleichsam von selber an einander hängend herausfällt. Es wurde uns dabei merkwürdig wol und frei und frisch zu Muthe. Warum denn? Durchaus nicht aus Schadenfreude, sondern weil da der Wissensstoff aus seiner sonst starren Schulform in eine so zu sagen fließende übergieng, mehr menschlich wurde, wie die Gestalt des Lehrers selbst durch jene Bewegung, die das Besinnen unterstützt, aus einer mehr starren Herrenhaltung in eine mehr menschliche über und den Schülern näher trat; die Schülerseele wurde damit aus einer Art Klemme in freiere Bewegung entlassen, die sich denn auch, wo der Stoff das zuließ, sofort in eifrigem Mitsuchen, Mitdenken äußerte Denn wirklch sitzen die Schüler, die mit gutem Willen wenigstens, vor dem strengen Lehrer mit ihrem Geiste wie in einer Klemme eingespannt, welche die freie Bewegung, Mitbewegung hemmt, auf die doch eigentlich alles ankommt. Ein solcher Vorfall, der dem Lehrer wol ärgerlich ist, befreit sie vorübergehend und — erhöht ihre Kraft. Es gibt freilich Mittel, jenes freie Mitbewegen auf anderm Wege und stetig zu erzielen, jene Starrheit des Wissensstoffes überhaupt in Fluß umzusetzen, wie oben mehrfach im Einzelnen zu zeigen versucht ist.

Noch Wichtigeres aber und noch mehr als Kuchen, das wahre Lebensbrot, gibt eine andere Seite am Riesengebäude der Sprache, die jeden Augenblick zu öffnen ist und da reiche Schätze zur allseitigsten Geistesbildung in Fülle ausschüttet, eigentlich doch nicht eine Seite, sondern das Innere der Sprache selber, ihr eigentlichstes inneres Leben.

Den Sprachvorrath des Einzelnen, wie er in der Vorrathskammer des Sprachbewußtseins niedergelegt ist, und wie ihn schon der kleine Schüler ziemlich reich mit in die Schule bringt, bilden eigentlich weniger die einzelnen Wörter, an welche besonders zu denken man eigentlich erst in der Schule gewöhnt wird, als Redensarten, Wendungen oder wie mans nennen will, Verbindungen von Worten, die zusammen aufzutreten gewohnt sind, als Mittel, unsere Beziehungen und Verhältnisse zu den Dingen und Menschen und dieser unter einander auszudrücken. Der Redende oder Schreibende greift in diesen Vorrath ähnlich wie einst der epische Sänger in seinen Vorrath epischer Formeln, meistentheils mit solcher ich möchte sagen blinder Sicherheit, wie schon das kleine Kind viele Griffe mit der Hand durch die Kraft der Gewöhnung auch im Dunkeln sicher thut. Was ist nun das, was er da greift? Es sind genauer besehen Bilder aus dem Leben, die da in festen Wendungen niedergelegt sind, gleichsam kleine Ausschnitte aus der wirklichen Welt, man kann sagen, photographische Bilder, die einmal von einem klaren Auge, oft vor Jahrhunderten schon und länger, von irgend einem Vorgange in und außer uns, wie sie immer wiederkehren, in dieser Fassung aufgenommen worden sind. Es ist natürlich allemal ein kluger Kopf, besonders ein Dichter ohne Feder, der den Vorgang so erfaßt und gefaßt und das gemeine Sprachbewußtsein gleichsam damit beschenkt hat. Die Fassung anzunehmen oder zu verwerfen stand freilich völlig in der Freiheit derer, die es zuerst hörten; aber wenn sie angenommen worden ist bei dieser völligen Freiheit, wie sie kein anderes Lebensgebiet kennt, so ist das eben darum schon allein eine Gewähr für ihre Güte, denn nur das faßte auch bei den Andern Wurzel, was sie mit einer gewissen Wahrheit traf, daß es ihnen war, als hätten sie den Fund selbst gemacht oder selbst machen können: die gesunde Sprachentwickelung geht noch heute auf keinem andern Wege vor sich (während unsere Zeit doch auch an

ungesunder reich genug ist). So besteht denn das Sprachbewußtsein des Einzelnen wesentlich aus diesem Bildervorrathe, und er ist es, der recht eigentlich für uns dichtet und denkt nach Schillers treffenden Worten; er besteht aus lauter solchen Erfindungen, besser Fünden, und Geschenken begabter Geister, deren Name freilich kaum eine Woche darauf noch zu ermitteln ist, wenn einmal heut zu Tage der Vorgang sich wiederholt.

Dieser Vorrath überlieferter Redensarten nun bildet den eigentlichen Geist, Gehalt und Reichthum, das eigentliche innerste Leben der Sprache. Ist daran nichts zu lernen und zu lehren? Wichtiges und Schönes in unerschöpflicher Fülle! Was thut denn die Schule daran? So viel ich weiß, so gut wie nichts, wenigstens nicht geflissentlich, höchstens beiläufig einmal, z. B. beim Durchgehen der deutschen Arbeiten, wobei der Lehrer dazu oft in Verlegenheit kommt, daß er im Dunkel oder Halbdunkel ungefähr tappen muß, statt zu wissen nach Art des grammatischen Wissens, wie freilich auch die Wissenschaft da noch vielfach muß, die selber in diesem innersten Hauptkreise der Sprache keineswegs schon herrschende Gebieterin ist, sie steht zu ihm vielmehr noch ungefähr so wie die Geographie zum Innern von Afrika (1867 geschrieben). So ist denn dieß reiche und wichtige Gebiet der Sprache meistens dem dunkeln Gefühl der Schüler und dem Zufall überlassen und — dem Leben, und das ist nicht in der Ordnung. Denn von der Klarheit, mit der Einer diese vorgedachten Gedanken und vorgeschauten Bilder handhabt, hängt die Klarheit seines eigenen Denkens ab, nicht bloß von der Schärfe, mit der einer die formale Logik handhabt, wie man früher meinte. Die Worte und Wendungen sind wie abgegriffene Münzen, deren Gepräge man doch noch erkennen kann bei schärferem Zusehen und Vergleichen; und wirklich, mit oberflächlichem Gebrauch der Worte gleichen wir doch eigentlich Leuten, die Geld einnehmen oder ausgeben, ohne seinen wahren Werth zu wissen. Es ist aber in der That nicht bloß nützlich und schön, den Worten ins Innere sehen, ihren wahren ursprünglichen Werth einsehen zu können, sondern auch recht nothwendig. Wie wichtig ist oder wäre z. B. für das spätere Leben die Kunst, die Gewöhnung, Redensarten als solche zu durchschauen, ich meine da hohle oder halb hohle Redensarten, die von der Schuld an dem Unheil der Welt einen so großen

Theil auf sich haben, oft doch auch von Haus aus gute, ja bedeutende Aussprüche oder Worte, die nur ihren wahren Inhalt, ihr ursprüngliches Gepräge eingebüßt haben und nun in verkehrter Anwendung sind.*) Anderseits die Kunst und Gewöhnung, alten schlichten kernigen Worten und Wendungen, auf die man nicht besonders mehr achtet, die aber den Dingen auf den Grund gehen (unser Sprichwörterschatz ist voll davon), wieder auf den Grund sehen zu können, sie für unser Denken und Empfinden und Thun als stille Helfer und Freunde zu gewinnen, die immer zur Hand wären, auch diese Kunst kann der deutsche Sprachunterricht anpflanzen und pflegen. Ich will versuchen zu zeigen, wie.

Die eigentliche Gewalt und Wirkung großer Dichter und Schriftsteller beruht zum Theil eben auf dieser Kunst, worauf sie ihr eigner frischer und schöpferischer Sinn selbstständig führt, gewiß schon meistentheils in der Jugend, daß sie auch die gewöhnlichen Worte wieder mit ihrem vollen Inhalt erfüllen, sie gleichsam beim Wort nehmen. So wenn Lessing im 22. Stück der Hamburger Dramaturgie von den Lustspieldichtern seiner Zeit sagt, welche Originalnarren, d. h. nach und aus dem Leben, statt aus Büchern und Vorbildern, zu zeichnen suchen, aber sie zu **flach** darstellen: „in der Nachahmung haben sich unsere Virtuosen an eine allzuflache Manier gewöhnt. Sie machen sie ähnlich, aber nicht hervorspringend. Sie treffen; aber da sie ihren Gegenstand nicht vortheilhaft zu beleuchten gewußt, so mangelt dem Bilde die Rundung, das Körperliche; wir sehen immer nur Eine Seite, an der wir uns bald satt gesehen, und deren allzu schneidende Außenlinien [Contouren heißt das jetzt] uns gleich an die Täuschung erinnern, wenn wir in Gedanken um die übrigen Seiten herumgehen wollen.“ Wie wird da das **flach** wieder ernst genommen, daß wir von **hervorspringend** zu **beleuchten**, **Rundung** u. s. w. bis

---

*) Wie leicht sich da Misverständnisse einschleichen und auch allgemein werden können, ist z. B. an dem in gebildeten Kreisen vielgebrauchten **kühl bis ans Herz hinan** von Goethe zu begreifen: alle Welt braucht es fröhlich, als stünde bei dem Dichter **kühl bis ins Herz hinein**, während bei dem Fischer dort das Herz eben vom Wasser noch **nicht** kühl gemacht ist, wie auch der Verlauf der Geschichte zeigt. Das eine Beispiel, scheint mir, könnte als genügende Warnung dienen, wie nöthig es ist, gerade beliebten Redensarten genau auf die Finger zu sehen, und das sollte man doch wol in der Schule lernen?

zum herumgehen gleichsam gezwungen werden, das Bild in greifbarer Gestaltung vor uns zu sehen, nein zu fühlen, herausgeholt aus der bloß begrifflichen Vorstellung, die selber nur wie eine fahle Fläche ohne Körper und Leben vor uns steht.*) — Oder wenn Lessing das Wort **Weg** von dem Gange, den eine denkende Untersuchung nimmt, ernst behandelt, z. B. in dem Aufsatz Ueber eine Aufgabe im Deutschen Merkur (XI, 463 Lachm.), an einer Stelle, wo sich zwei mögliche Richtungen des Weiterkommens zeigen: „Ich will geschwind den Weg links, und den Weg rechts ein wenig vorauslaufen, um zu sehen, wohin sie beide führen. Ob es wahr ist, daß beide an der nemlichen Stelle wieder zusammentreffen?" und nachher: „so sind wir wieder im Geleise." — Aehnlich Abbt verm. Werke 4, 76, in einer philosophischen Untersuchung: „Ich bin nun am Rande der wissenschaftlichen Erkenntniß [d. h. am Rande einer mühsam erklommenen Höhe], und nach dem ersten Schritte, den ich darin wage, genöthiget, mit starker Hand anzufassen, um mich auf einem dornigten Wege, durch Hülfe angrenzender Ideen und Worte [als Handhaben] in die Höhe zu heben. . . . Sinke ich, zu ohnmächtig, mich auf dem einzigen wahren Pfade zu erhalten, so bleibt mir doch die Hoffnung, daß ich inzwischen auf einige neue Wege [in dem wenig erforschten Hochlande] werde gekommen seyn, die weniger bekannte Aussichten eröffnen. . . . Mein fernerer Gang soll sich nach und nach entdecken" [aufdecken, den Lesern als Zuschauern oder Theilnehmern offen werden]: man sieht, wie da der abstracte Denker zugleich in und mit deutlicher Anschauung, gesättigter Bildlichkeit

---

*) Bemerkenswerth ist dabei, wie für uns jetzt, über hundert Jahre später, Lessings Ausdrücke zum Theil selbst ihre eigentliche Kraft verloren haben durch Abbrauchen; denn **flach**, **Seite**, **beleuchten**, **Bild** sind uns alle schon mehr in eine Art fahler Begrifflichkeit zurückgetreten aus der lebendigen Körperlichkeit, die Lessing damit zeichnen wollte; erst das herumgehen, das eben noch nicht verbraucht ist, führt oder nöthigt uns zurück in Lessings „Anschauung", ein Wort, das nun selbst auch schon wieder fahl geworden ist, sodaß man es gern auffrischt mit „lebendige Anschauung." Dem reinen und deutlichen Auffassen solcher Stellen tritt übrigens unsere leidige Neigung zu raschem Lesen als Hinderniß entgegen (vgl. S. 44), weil es der Seele gar nicht die Zeit läßt, die sie zum Ausgestalten der nöthigen Bilder braucht (das ist ja eine Art Künstlerarbeit), an denen doch das tiefere, das wahre Verständniß hängt.

arbeitet, die uns jetzt abhanden gekommen ist: die Schule muß sie durchaus wieder pflegen. — Besonders reich an Beispielen dieser Art ist Goethe, dessen ganzes Denken so davon durchzogen und durchdrungen ist, daß eine eingehende Behandlung der Sache von selber zu einem Commentar des Dichters überhaupt werden müßte. Nur ein Beispiel, wie er einmal **Nimbus** (eigentlich Heiligenschein) braucht und so zu sagen ausnutzt, im Götz von Berlichingen, im 1. Act im bischöflichen Palast zu Bamberg, Liebetraut sagt es: „Die andere (Ursache) ist, weil, bei näherer Bekanntschaft mit dem Herrn, der Nimbus von Ehrwürdigkeit und Heiligkeit wegschwindet, den uns eine neblichte Ferne um sie herum lügt, und dann [wenn wir nahe kommen] sind sie ganz kleine Stümpfchen Unschlitt", d. h. der „Glanz" eines berühmten Namens als der Lichthof um den Kopf eines Heiligen vorgestellt, dieser aber in sinnliche Nähe übersetzt als der ähnliche Lichthof um eine Laterne o. ä., die im Nebel vor uns sich bewegt, das Ganze aber, um den falschen Glanz eines Namens, den nur die Ferne erzeugt, gleichsam greifbar vorstellig zu machen. — Das Beispiel ist eine auserlesene Denkübung für obere Klassen, die Schüler gehen mit ungewohnter Lust darauf ein, zunächst das zugleich lustige und sinnige Bild in sich frisch aufwachen zu lassen im Anschluß an eigene Erlebnisse, dann aber auch den tief sinnvollen Kern eben in und mit der Anschauung zu erfassen, das übt und erquickt und befruchtet Seele und Geist zugleich. Auch der erwachsene Leser fühlt bei Stellen, wie die angeführten, wie das Denken unterm Lesen unvermerkt in ein Sehen übergeht, ja in ein Bewegen, ein Mitleben und Mitthun (es ist zugleich das mehrerwähnte eigene Nachschaffen auf höherer Stufe), und die Jugend ist zu diesem seelischen Mitbewegen noch leichter bereit, d. h. zum gesundesten Denken, das es gibt. Was man so faßt, das allein haftet und wurzelt fest in uns, was man nur in sogenannten Begriffen wie von fern gezeigt erhält, davon bleibt nur wie ein Schatten auf der Oberfläche der Seele liegen, wie das schon im 16. Jahrhundert der treffliche **Rollenhagen** einmal ausgeführt hat, in dem köstlichen Capitel von der Seele als Königreich in Froschmeuseler im 2. Buche, 3. Theil, 3. Cap.: Der König ist der Geist, die Gedanken (Vorstellungen) seine Canzleischreiber, welche die äußern und innern Erfahrungen ihm in sein Hauptbuch eintragen:

Verzeichnen diese Sachen all
In des Königs Memoriall (Gedenkbuch)
Mit Bilden und nicht mit Buchstaben;
Und was sie schlecht entworfen haben (nur flüchtig umrissen),
Nicht fleißig und scharf ingrossiret (mit starken Strichen gezeichnet)
Und nach der leng illuminiret (auch mit seinen Farben versehen),
Verleschet daraus mit der zeit,
Das ander bleibt in ewigkeit.

Aber man kann schon in den untersten Klassen damit anfangen, ja, da wäre der Grund am leichtesten zu legen, so fest, daß er später nicht mehr erschüttert oder wieder verschüttet werden kann.

Es kommt etwa die Redensart vor: **mir standen die Haare zu Berge**. Der Lehrer fragt: was heißt das? Schon die kleinen Schüler wissen das gewöhnlich, und der Gefragte wird ungefähr antworten: ich fürchtete mich sehr. Ich fürchte, der Lehrer begnügt sich zu oft damit und geht weiter, in dem ungefähren Gefühl, das Weitere könnten sich die Schüler selbst sagen, oder weil er selbst weiter kein Interesse daran hat. Aber in den einigermaßen aufgeweckten Schülern bleibt da die Frage hängen: was sollen aber die Haare dabei? Und so muß auch der Lehrer fragen, und da wird sich gleich finden, daß die Kopfhaare gemeint sind, die unter dem Eindruck des äußersten Grausens starr in die Höhe treten sollen. Thun sie das wirklich? Ich weiß es nicht, zweifle aber daran. Auf komischen Bildern jedoch habens die Schüler wahrscheinlich schon wirklich dargestellt gesehen, es hat auf sie einen lächerlichen Eindruck gemacht und sie werden auch von der Redensart jetzt diesen Eindruck haben, wenn sie irgend geweckt genug sind. Ich erinnere mich, daß ich auf diesem Stande der Frage einmal mich in Verlegenheit fühlte, als ich in der Klasse die Frage aufgeworfen hatte. Auch fiel mir nicht gleich Virgils obstupui steteruntque comae ein. Nun ist man ja bei der Muttersprache, die man mehr als wild gewachsen anzusehen unwillkürlich gewöhnt worden ist, im Stillen immer darauf gefaßt, auf Dinge zu stoßen die — nicht sind wie im Lateinischen, Griechischen, Französischen, auf Dinge, wo Geschmack und Geist ausbleiben, kurz gesagt auf Barbarisches. Gar mancher wird beim Lesen altdeutscher Sachen schon dieß Gefühl gehabt haben, ich denke auch mancher vom Fach: man geht gern rasch daran vorbei (leider), weil gleich darauf Besseres, Gutes, Schönes kommt. Dieß Gefühl kam mir

auch in jenem Augenblicke, ich kannte es schon. Aber ich habe auch zu oft schon bei genauerem Zusehen Täuschung dahinter gefunden, so oft, daß ich jetzt darin nur noch ein Zeichen vom Stande unserer Forschung sehen kann — alles was von den uns von Jugend auf eingeprägten Formen des Denkens und Fühlens abweicht, muß sich erst mühsam durch die geschlossene Schale unserer Bildung hindurch arbeiten, daß es eine neue Form darin niederlege — doch das wäre ein großes großes Capitel für sich. Soll aber jemand, und wäre es wirklich ein Barbar, zur Bezeichnung seines wirklichen Schreckens ein lächerliches Bild gebrauchen? Das ist nicht möglich. So ungefähr äußerte ich mich auch dort, wir suchten ruhig zusammen weiter, und es fand sich, daß es uns bei großem Grausen in der That wenigstens so ist, als ob die Haare auf dem Kopfe sich höben oder doch heben wollten, vom Schauder, der auch über die Kopfhaut fährt. Nun ist alles in Ordnung, auch die Uebertreibung; ja, gerade sie sagt das, was eigentlich zu sagen ist. Der Schrecken ist in der Redenart ganz scharf gefaßt, wie er in uns selbst sich äußert,*) und der Erfinder der Redensart muß mitten im wirklichen Schrecken ein scharfer Selbstbeobachter gewesen sein, die Andern aber müssen das Bild als richtig erkannt haben, daß sie es annahmen; und wie es auch die Lateiner, Griechen u. A. haben, wird es wol allgemein von allen Völkern gefunden worden sein.

Wer sich nun da mit der Erklärung **sich fürchten** begnügt (oder mit der Verweisung auf den Gebrauch im Lateinischen), der gibt von dem lebensvollen Bilde den Schülern nur einen verblaßten und zusammengeschrumpften Schatten oder ein abgerissenes Zipfelchen gleichsam, das ihm vom farbigen Gewande allein übrig geblieben ist, d. h. er dient nur dem abstracten Verstande. Er läßt sich die Gelegenheit entgehen, das Leben des Geistes aus dem im Grunde interesselosen Verstande, der eigentlich die auftauchenden Fragen nur abthun will, die Sachen, die vor ihn kommen, rasch in Ordnung bringen und wieder an ihren Ort stellen, daß er sie los werde und wieder ungestört bei sich sei — also aus dem ab-

---

*) Eigentlich gangbar ist wol auch nur mir, nicht ihm **standen die Haare zu Berge**, weil mans eben nur an sich zu fühlen, nicht an Andern zu sehen bekommt.

stracten Verstande sie einmal herunter zu ziehen oder zu locken in den ganzen lebendigen Menschen, in das Gemüth, wie man das früher nannte (ehe das Wort sich auf den Begriff des weichen, unkräftigen Seelenlebens einschränkte, was übrigens ein sehr junger Vorgang ist), von dem der Verstand nur gleichsam das Auge ist, das aber, das Gemüth nämlich, für sich eine ganz andere Stellung zu den Weltdingen hat, d. h. sie zu ergreifen trachtet, zu verarbeiten und sich zu eigen zu machen, was es davon brauchen kann. Ein solches Verarbeiten mit dem thätigen, dem schöpferischen Gemüth*) ist es, wenn man ein solches Sprachbild aus dem innern oder äußern Leben der Vorfahren in sich wieder lebendig macht, womöglich bis zum Augenblick des Entstehens zurück (als wäre man da dabei gewesen), wo man dann das wunderbar erfrischende und stärkende Gefühl hat und sich darin weidet, das erreichbar Letzte wirklich erreicht, eigentlich ergriffen zu haben.**) Die Schüler aber haben jenen Drang des Gemüths noch in aller Naturfrische, und wenn sie einmal so etwas selber mit finden helfen, leben sie gleichsam jenen ersten schöpferischen Augenblick wieder durch, wo der Geist, das Gemüth (wie noch Schiller und Goethe da gesagt haben würden) eine verwirrende Erfahrung mit fester Hand zu erfassen, in eine Gestalt zu zwingen und so noch Gewinn für sich daraus zu schlagen vermochte — und das kräftigt den empfänglichen jungen Geist zu weiterer wirklicher Arbeit,

---

*) Vergl. die Anm. auf S. 7.

**) Vergl. S. 28. Das ist es eigentlich auch, und das allein, was ursprünglich mit Begriff gemeint ist: mittelhochdeutsch begrîfen, ergreifend umfassen (be- gleich ursprünglich umbe-) und in sich aufnehmen, wie z. B. Meister Eckhart 496, 15 ff. die Seele einem Gefäß vergleicht, daß sich mit dem Gehalt der Welt auszufüllen trachtet: als dan daz vaz vol ist, sô hât ez begriffen allez daz in ime ist, sô ist ez vereinet („identificirt") mit dem daz ez begriffen hât und des ez vol ist. Noch die Schriftsteller und Dichter des vorigen Jahrhunderts brauchen Begriff vielmehr gleich Vorstellung, inneres Bild (selbst für Ideal), und der gemeine Mann noch jetzt; erst die Schulphilosophie hat mit ihrem Bedürfniß des abstracten Denkens fast das Gegentheil daraus gemacht, daß nun über der scharfen Form doch der volle Lebensinhalt zu kurz kommt; auf den heutigen Begriff von Begriff paßt so ziemlich Rollenhagens schlecht entworfen S. 100, es ist mehr die schattenhafte Skizze eines Gegenstandes, als ein voller Vertreter desselben in uns, was er doch sein soll.

wie sie das Leben uns fortwährend aufgibt, wenn auch kein unmittelbarer sogenannter praktischer Gewinn daraus kommt.

Doch das mag viel zu viel daraus geschlossen scheinen. Ich muß es weiter beweisen. Kaum scheint etwas zu erklären daran, wenn einmal vorkommt: **die Arbeit gieng nur langsam vorwärts.** Und doch, hält man seine und der Kinder Phantasie daran fest, so findet sich Gold darin, das sie selber kaum finden und wenn sies hundertmal in die Hand nehmen. Die Arbeit gieng? gieng vorwärts? Hat sie denn Beine? Die Schüler lachen; aber schon öffnete den Aufgeweckten die bloße Frage die Augen, sie sehen die Arbeit plötzlich mit Beinen und gehend, wie der Erste, der die Wendung brauchte, sie gesehen haben muß, und alle passen jetzt scharf auf, auch die, die nur die Schale, noch nicht den Kern sehen. Jetzt ließe sich nun schön mit Gelehrsamkeit vom Katheder herunter reden, noch ein paar Beispiele bringen und etwa mit einer regelartigen allgemeinen Bemerkung schließen. Das wäre schon ganz gut und nütze. Aber viel besser und nützer und zugleich viel einfacher ist es, macht auch dem Lehrer weit weniger Mühe, wenn er sich aufmacht mit den eigenen Beinen und die Sache andeutend selbst durch die Klasse schreitet (ich will nur gestehen, daß ich das, ganz unwillkürlich und ohne alle Theorie dahinter, wirklich einmal gethan habe): die Arbeit geht gut — sie steht auf einmal stille — sie stockt plötzlich — sie geht wieder an (d. h. vorwärts) — sie kommt mit raschen Schritten vorwärts, kommt in raschen Gang — sie ist am Ziele. Der Lehrer wird dadurch nicht zum Schauspieler (obwol er dabei den eigentlichen reinsten Geistesgenuß des Schauspielers nebenbei genießt), er hat den Kindern damit nur die abstracte Nebelschicht, die leider so dicht um die Schule liegt und die eben vom Lehrer ausströmt, das frische Leben umhüllend und seine Formen und Farben verwischend, diese Nebelschicht hat er einmal selber durchgerissen und sie blicken hocherfreut ins bunte, blühende, ewig bewegte Leben hinaus, oder vielmehr durch die bunte Schale zugleich tief hinein, in die geheime Werkstätte des Sprachgeistes oder des menschlichen Geistes überhaupt, die sonst wie tief versteckt ist im Gebirge, und jeder hat doch jeden Augenblick den Schlüssel dazu in der Hand in den gewöhnlichsten Wendungen seiner Alltagsrede.

Ja, das ist die Personification, heißt es da bei gelehrten

Leuten, sie ist auch allen Gymnasiasten wolbekannt, und das Schülergemüth denkt dabei, wenn auch nur dunkel, an einen gelehrten Alten, der einst die Griechen und Römer mit dieser feinen Erfindung beschenkt hat zur weiteren Unterscheidung der Poesie von der Prosa; die neueren Völker haben das dann wol auch gelernt in der Schule der Alten und habens im Deutschen, Französischen u. s. w. mit mehr oder weniger Treue und Glück nachgemacht, haben aber wolweislich den alten Namen beibehalten, weil sie eben das Ganze von dort geborgt haben. Das ungefähr sind die Gedanken eines Secundaners, und waren vor nicht zu langer Zeit die Gedanken des gebildeten Mannes überhaupt, oder sinds am Ende noch jetzt? Und doch steht hier, wie freilich sehr oft, die gelehrte Bildung dem geistigen Auge vielmehr im Wege, daß es die Sache selbst wirklich erfasse. Jene Schüler, denen der Lehrer die Arbeit so gehend vorführt, die erfassen die Sache wie sie ist; die fühlen, und bei einiger Nachhülfe erkennen sie auch, frisch an der Quelle selbst schöpfend, wie alles Leben in seiner Bewegung uns erst dadurch traulich näher tritt und wirklich erfaßbar wird, wenn wir seine meist formlose Erscheinung in menschliche Form umsetzen, und wie dazu nicht ein gelehrter Dichter nöthig ist, sondern jedes frische Gemüth jeden Augenblick diesen Umsatz in sich selbst vollzieht, gerade das Kindergemüth am leichtesten.*) In der landläufigen gelehrten Auffassung steht aber die Sache gewissermaßen auf dem Kopfe, indem da das als von einem gelehrten Kopfe gemacht dargestellt ist, was vielmehr im Gemüth von selber wird und wächst, als von einem Einzelnen willkürlich erfunden und von oben herab geschenkt, was vielmehr in Allen von unten auf selber immer nachwächst, und ein Gymnasiast ist darum weit schwerer zur wirklichen Erfassung der Sache, wie sie ist, zu bringen, als der Schüler, welcher noch nicht an Personificationen zu denken gewöhnt ist. Jenem steht gerade dieß gelehrte, übrigens nicht einmal classische Wort im Wege, vollends wenn er darüber etwa schon weiter nachgedacht und das Machen zu einer Person darin gefunden hat oder gar, daß der Ausdruck zuletzt

*) Es ist gut, dabei z. B. an die Beine des Stuhles, des Tisches zu erinnern, und wie er auch steht, ein Bein gebrochen hat u. dergl.

auf die griechische Bühne zurückgeht; er muß das alles erst abstreifen, soll gleichsam etwas mühsam Gewonnenes, auf das er sich etwas zu Gute zu thun das Recht hat, freiwillig wegwerfen, ehe er es frisch wieder an der Quelle trinken kann, die ihm doch ganz nahe, in seiner eigenen Brust quillt. Und daneben lebt in seinem Sprachbewußtsein ein alter heimischer Ausdruck dafür, ohne daß er gewöhnlich etwas davon weiß. „Sie ist die personificirte Güte", sagt der Gebildete von einer Frau, deren Wesen von Güte durchdrungen ist. Wie sagt denn aber der noch nicht Gebildete? **Sie ist die Güte selber**, sagt der, legt es freilich wol pflichtmäßig ab, sobald er den gebildeten Ausdruck kennen lernt, fast wie einer, der vom Dorfe in die Stadt kommt und seinen Ursprung vergessen zu machen bestrebt sein muß. Und doch steht dießmal der deutsche Ausdruck an Werth nicht wenig über dem gelehrten Schulausdruck, und müßte wenigstens neben diesem auch den Gymnasiasten genannt und erklärt werden. Er ist uns eins jener verblaßten Bilder, die aus dem innern Leben unserer Väter auf uns gekommen sind, denn wir fühlen jetzt nicht mehr dabei als wenn wir sagen: sie ist lauter Güte, sie ist die reine Güte; man braucht das Bild aber nur gewissermaßen anzuhauchen, da gewinnt es seine volle Farbe wieder. Der zuerst „die Güte selber" gesagt hat, dem erschien in der so gelobten Frau gleichsam die ganze Güte, die Güte an sich wie verdichtet in einer mehr als menschlichen Gestalt; es schließt sich an dieselbe Vorstellung an, mit der man noch im 16. Jahrhundert von Frau Treue, Frau Gerechtigkeit, Frau Musica sprach, was uns wie eine erkünstelte Nachbildung antiker Wendungen vorkommt. Noch deutlicher ist es gesagt in **die leibhaftige Güte**, die verkörperte Güte, das Wesen der Güte in menschgewordener Erscheinung vor uns tretend. Wer dagegen personificirte Güte sagt, kommt schwerlich über den Gedanken an einen gelehrten Dichter hinaus, der allein daheim sitzend sich jenes poetischen Kunstmittels aus der Zeit des Gymnasiums her erinnerte. Uebrigens ist auch der rechten Erfassung der antiken Dichtung der Ausdruck nicht weniger nachtheilig, denn er ist so ein Stückchen falscher Abstractionswelt aus der Greisenzeit des Alterthums. Die antike Dichtung und Literatur selbst ist ja in ihrem Besten frisch und grün und herrlich, eine Quelle aus der für uns frische Jugend sowohl wie frische Männlichkeit zu schöpfen

ist; aber an uns kommt sie immer noch zu sehr in der Form, in der sie durch den Gang der Geschichte zuerst an unsere Vorfahren kam, d. h. in der Form einer Hülse, deren Inhalt eigentlich verdorrt ist und nur zu einem Scheinleben angeblasen wird, weil man immer noch nicht genug den Muth hat, mit der geheiligten, Jahrhunderte alten Schultradition zu brechen, auch hier den Kern wieder zum Kerne, die Schale wieder zur Schale zu machen. Das scharfe Gefühl und den Maßstab für das, was Kern sei, kann man freilich nicht aus der Form, also auch nicht aus dem Alterthum selbst haben, nur und ausschließlich aus der eigenen Quelle, die in uns quillt; aber gerade das Umgekehrte ist vielfach noch die maßgebende Ueberzeugung, zum Schaden von uns und dem Alterthum, so weit es noch in und unter uns nachlebt.

Aber die Volksschule hat vollkommen die Mittel in der Hand, mit Umgehung jener Verkümmerung das Leben selbst und das rein Menschliche an erster Quelle zu schöpfen, wesentlich eben in der Muttersprache. Ich möchte noch Bogen voll schreiben von Beispielen, muß mich aber auf einige beschränken.

Ein Beispiel, in welcher Weise Verhältnisse aus der schwer faßbaren sittlichen Welt in der Sprache aufgefaßt sind, daß sie schon dem Kinderauge in ganzer Tiefe scharf faßlich sind, und zwar aus der Sprache, die schon die Kinder sprechen. Wenn zwei, die vorher Freunde waren, sich verfeinden, sagt man von ihnen einfach: sie sind **uneinig**, oder sie sind **uneins**, oder sie haben sich **entzweit** (altdeutsch auch **zweien** gleich entzweit sein, **zweiung** gleich Zwist, worin dasselbe Bild steckt).*) Es ist wenig Redens nöthig, da fassens die Kinder in aller Klarheit, wie da rein innerliche Verhältnisse auf die schärfste rein äußerliche Form zurückgeführt sind. Sie helfen gern selbst dazu, es bringt einer bei, daß man von zweien, die entzweit waren, nachher sagt: sie sind **wieder eins**, oder: sie sind wieder **ein Herz und eine Seele**. Und an letzterer Wendung kann man auch den Kindern wenigstens mit einer tiefen Ahnung beibringen, daß diese ganze Auffassung weit mehr ist als eine bloß verstandesmäßige schöne Erfindung oder ein witziges

*) Mit köstlichem Scherz auch in einem Ausdruck aus dem Hausdeutsch: ihr seid immer gleich **ein Paar** sagt z. B. eine Mutter zu **ein paar** Brüdern, die sich leicht **entzweien**.

Rechenexempel, daß sie vielmehr tief aus dem unmittelbaren Gefühl des zu bezeichnenden Verhältnisses geschöpft ist, gleichsam hervorgewachsen aus dem Wesen der Sache selbst, d. h. sie trifft auf die Stelle, die Goethe meint, wenn er in seinem Aufsatz: Einfache Nachahmung, Manier, Stil vom Jahre 1788 von letzterem zusammenfassend sagt: „so ruht der Stil auf den tiefsten Grundfesten der Erkenntniß, auf dem Wesen der Dinge, in sofern uns erlaubt ist, es in sichtbaren und greifbaren Gestalten zu erkennen.“ Hier steht eben das Zahlenverhältniß statt der sichtbaren greifbaren Gestalt, und die Kinder ergreifen die Sache mit dem nachschaffenden „Gemüth“, indem sie sich die Zahlen und ihr Verhältniß mit dem gefühlten Wesen ihrer selbst, der Freunde, Geschwister, Eltern oder wie, ausfüllen, die während der Verhandlung der Frage aus dem Vorrath ihrer Erinnerung aufgetaucht und an die Stelle der Eins, Zwei und wieder Eins getreten sind. Erwähnenswerth ist dabei, daß unsere Väter den Schiedsrichter, den zwei Streitende herbeirufen, jener Auffassung entsprechend kurzweg den dritten Mann nannten, und ich erfuhr, als ich das einmal vorbrachte, daß unterm Volke noch jetzt so gesagt wird. Ueberhaupt bietet dies Verfahren viel Gelegenheit, daß auch einer aus der Klasse auftrete, und die Andern selbst und den Lehrer etwas lehre, und das Letztere ist in gewisser Beziehung recht nützlich für das Schulgefühl der Schüler (vergl. S. 94.)

Es ist wol klar, daß das alles, was so nahe liegt, sich im Grunde schon auf einem sehr wichtigen und hohen Gebiete bewegt, auf dem Gebiete der echten Poesie, der Poesie, die dem Inhalt nach die Räthsel des Menschenlebens löst, der Form nach aber genau auf dem Punkte steht, den die Aesthetik so emsig sucht, da wo die äußere und innere Welt in einander oder genauer in ein Drittes übergehen, das der eigenthümliche Besitz des Menschen ist (die Wiedervereinigung von ideal und real, vgl. S. 78). Glaube niemand, daß das viel zu hoch sei, um den Kindern zugänglich zu sein; die Kinderseele, die von Abstraction noch nicht in sich getheilt ist, hat wie die des Naturmenschen im frischen Lebensgefühl, in dem oben besprochenen inneren Weben der Seele (S. 72 fg.) gerade das rechte Organ, um diese Dinge ahnend zu fassen und sich als Besitz anzueignen, ob sies schon in Worten nicht ausdrücken können (Ausdruck in Satz und Worten

zerpflückt solch zarte Dinge eher als es ihnen nützt). Der so erworbene Besitz ist zwar so zu sagen ein dunkler, aber auch so ein wirksamer, denn er geht in die Wurzeln des Seelenlebens über, aus denen alles Weitere wächst. Sind doch die wirksamsten Beweggründe, die uns in Denken und Thun, Neigung und Abneigung bestimmen, meist solcher dunkler Besitz unsrer Seele, auch von uns Erwachsenen, denn das Bestreben und Fordern der Kantischen Richtung, das alles durch bewußte Grundsätze zu ersetzen, hat sich doch nachgerade als schwerer Fehlgriff erwiesen.

Aber wem das etwa zu abstract vorkommt oder zu weit hergeholt, dem kann die Alltagssprache auch mit recht scharf concreten Dingen dienen. **Etwas ins Auge fassen**, was heißt das? Scharf beobachten wird etwa ein redegewandter Schüler sagen. Damit sind aber die Umrisse des zu erklärendes Bildes noch mehr verwischt, statt aufgefrischt. Man nehme die Redensart beim Worte: etwas **fassen**, wie mit der Hand, daß mans fest habe, und zwar **ins Auge**, daß es das fest in sich habe. Es gehört nur eine andeutende Miene dazu, ein fester Blick wohin, da erwacht die frische Sinnlichkeit der jungen Seele, die meistens so übel zu kurz kommt in der Schule und doch so nahrungsbedürftig und wichtig ist als der einzige gesunde, eigentlich der einzig gegebene Boden für das Pflanzen und Wachsen alles weiteren, höheren Denkens, und die Klarheit dämmert rasch auf. **„Ich habe den Baum im Auge"** — das Auge faßt den Baum, daß er gleichsam im Auge steht, für den Augenblick dem Auge selbst wie gegenwärtig und wie ein Theil seines eigenen Lebens angehört, im Auge aufgehoben ist, ähnlich wie ein Baumwipfel, der aus dem Garten ins Fenster hereinblickt, aus dem hintern Theil der Stube gesehen im Fensterrahmen selber zu stehen scheint für das unwillkürliche Sehen, über das die analysirenden Gedanken noch nicht gekommen sind. Will die Klarheit des Bildes noch nicht zu voller Schärfe kommen, so dient die Redensart: etwas **aufs Korn** (des Gewehrs) **nehmen**. Jetzt gehen ihnen sicher die Augen auf: der Hase, den der Jäger aufs Korn nimmt, auf dem Korne hat, liegt ihm gleichsam, von seiner Umgebung wie herausgelöst, auf dem Korne drauf, das er zunächst vor Augen hat. Jetzt stellt sich Staunen ein bei den Schülern über die äußerste Schärfe, mit der in den Redensarten die Thätigkeit des Auges aufgefaßt ist, eben wie von

Kinderaugen und Kindergedanken selbst; denn ihnen selbst steht ja diese sinnliche Schärfe noch weit näher als uns Erwachsenen*), sie wird nur zu wenig gepflegt, noch eher gestört oder zerstört durch die herkömmliche Art in der Schule, die Dinge und ihre Abbilder in der Sprache zu behandeln. Nun finden sie auch selbst mehr dazu: etwas im Auge behalten (fest halten); das fiel mir gleich ins Auge; etwas aber das mit plötzlicher starker Wirkung ins Auge fällt, uns nicht wieder los läßt, sticht uns sogar in die Augen. Ich denke, auch der Erwachsene hat an dem Auffrischen dieser verwischten Sprachbilder mehr Freude, als nur die des vermehrten Wissens oder einer plötzlichen Achtung vor der Geisteskraft der Vorfahren im sogenannten finstern Mittelalter; ich denke, es thut ihm nebenbei förmlich wol bis in die Seele, wie es mir wenigstens that, als ich einmal mitten im Unterricht darauf kam, und noch thut, wenn ich daran deutlich genug denke. Warum denn? ich glaube, weil da einmal das persönlichste Leben, das beim Erwachsenen sich vor lauter Reflexionen und Abstractionen und Begriffen, die sich an die Stelle der Dinge selber unterschieben, nach innen verkriecht, wie es denn schon in der Schule meist förmlich dahin gezogen und getrieben wird — weil das eigenste Leben da einmal hervorkommt aus dem Innern und wieder bis in die äußerste Schale unsers Wesens hinaus tritt, wo es sich mit dem frischen Leben von draußen berührt auf einem andern als den paar Wegen, wo es immer nöthig bleibt — das thut so wol, und ich finde darin einen handgreiflichen Wink der Natur gegen die Richtung unserer Zeit, die von „objectiv" so viel Redens macht, eben weil sie es eigentlich verloren hat und so subjectiv geworden ist bei aller erdrückenden Wissensmasse.**) Ja, das führt auf einen schweren Mangel unsers höhern Erziehungswesens, von dem wol Herder zuerst nachdrücklich geredet hat (auch

---

*) Ich brauche wol nur kurz zu erinnern, daß das zugleich, auf der Höhe unserer neueren Bildung, der Weg ist, den Goethes Denken geht, womit doch wol zugleich die Besorgniß beruhigt werden kann, daß er von der Wahrheit oder Wirklichkeit abführe: zur Ausführung dieses hochwichtigen Gedankenganges wäre freilich fast ein ganzes Buch nöthig, es wäre aber — recht zeitgemäß.

**) Mich erinnert das viele Reden von „objectiv" oft an die Erfahrung, daß von Gesundheit niemand mehr spricht als — der Kranke.

nachweislich damit tief auf Goethen gewirkt hat, daß er glücklich zu sich selbst kam), und der ihm besonders am Herzen lag: die Sinne werden in unserer abstracten Zeit bei der Jugend viel zu wenig gepflegt und — gebildet, und doch ist scharfes Sehen z. B. der beste Anfang zu scharfem Denken, weil beide aufs engste verwandt sind, das Denken ist ja nichts als ein Sehen auf höherer Stufe. Die Elementarklassen fangen ja richtig und vortrefflich an auf diesem Wege mit Uebung und Bildung der Sinne, besonders des Sehens, aber die wichtigere und nothwendige Fortsetzung dieses einzig richtigen Weges in die innere Welt hinein oder hinauf, die anschauende Ausbildung der inneren Sinne ist noch nicht recht gefunden oder betreten; wo der Weg am besten zu finden wäre, machen vielleicht diese Beispiele klar und wie da Sehen und Denken, Denken und Sehen zusammenfallen können und gleichsam in einen höheren, neuen Sinn übergehen; wie aber dieser dann auf demselben Wege zugleich seine Ergänzung nach der Tiefe, seine Vertiefung durch Empfinden gewinnen kann (ohne an seiner Höhe einzubüßen), das wird wol ungefähr an dem vorvorigen Beispiel von entzweit und eins klar, wo immer Sehen, Denken und Empfinden in ein Thun zusammenfallen, und das ist das erreichbar vollkommenste Denken, nach dem die gesunden Richtungen der Philosophie fast bänglich suchen auf dem Wege der Theorie, das aber wirklich schon den Kindern erreichbar ist, wie es die alte Zeit als Naturgabe schon besaß, auch nur verloren gegangen durch einseitige Ausbildung einer der drei Seiten, die zusammenarbeiten sollen.

Aber auch in ganz andere Gedankenkreise unserer Vorfahren kann man an der Hand von Redensarten vordringen und auch die Schüler schon mitnehmen, ohne alle Mühe, und weit zurück in längst versunkene Zeiten, von denen solche Redensarten wie Denkmäler aus Stein mit wenig verwischten Inschriften am Wege stehen geblieben sind, ähnlich wie römische Meilensteine oder Grabmäler an alten Römerstraßen im Rheinlande. Alle Welt sagt noch: der Wind geht, er war einst als Mann gedacht, als Riese; ebenso er erhebt sich, steht auf wie eine gewaltige Gestalt fern aus dem Felde; er legt sich auch wieder nieder. Da läßt sich denn auch die Windsbraut erwähnen, ganz wirklich eigentlich die Braut des Windes, d. h. die (junge) Frau, was Braut in

alten Zeiten auch bedeutete: die Windin heißt sie kurz in der Oberpfalz (Grimms Wörterb. V, 725). Denn es lebte eine ganze Windfamilie in den Gedanken unserer Väter, wenigstens ist ein junger Herr Wind bis heutigen Tag im Aberglauben zu finden. Wenn der Sturm sich erhebt, wird noch hie und da eine Hand voll Mehl in den Wind gestreut, für das Kind des Windes wie die Leute da sagen: „Siehe da, Wind, koch ein Mus für dein Kind.“ Eine Redensart der Dithmarschen, womit sie sich einst den Sturmwind erklärten, läßt Vater und Sohn deutlich zusammen auftreten und sogar zugleich einen Blick in das Hauswesen der Familie Wind thun: de grôte windkêrl is verrêst un de lütt let (läßt) den sack flegen (Groths Quickborn), der Junge benutzt die Abwesenheit des Vaters, um es ihm einmal stolz nachzumachen, und — verpfuscht das Geschäft. Das ist so etwas für Kinderseelen, wie frisch wird ihnen das gegenwärtig als kindliches Bild, in dem ein gewaltiger Vorgang poetisch gefaßt ist, d. h. aus dem Grausen des äußeren Eindruckes mit der Kraft des dichterischen Geistes in das Gemüthliche versetzt, daß das Gemüth nun über jenes Grausen Herr wird. Und dieser Blick in die graue Vorzeit bringt auch sonst einen Gewinn für die Gedankenwelt, religiösen Schaden aber thut er ihr jetzt nicht mehr. Erst zuletzt dürfte man den Aeolus erwähnen, wol auch den Phaethon, nicht zuerst, sonst verschiebt sich die rechte Ansicht der Sache.

Und noch etwas der Art als Probe, was aus Alltagsreden zu gewinnen ist. Aus meiner Kindheit kenne ich die Redensart, um die höchste Höhe eines Schmerzes im Kopfe zu bezeichnen: **ich hörte die lieben Engelchen pfeifen**, z. B. beim höchsten Zahnschmerz, bei einem Schlage vor den Kopf, bei einem Falle auf den Kopf, wenn Schwindel dabei war und Summen im Kopfe. Das ist nun nichts als ein wirklich wunderbares Stück christlicher Mythologie aus dem Mittelalter. Pfeifen hießen einst alle röhrenartige Blasinstrumente, und pfeifen galt für musiciren überhaupt (daher Stadtpfeifer, man hätte in Leipzig auch das Stadtpfeifergäßchen doch nicht umtaufen sollen). Nun dachte man sich einst droben im Himmel ein himmlisches Orchester thätig, Engel waren die Musiker, wie noch auf Bildern des 16. Jahrhunderts und später zu sehen ist (man denke an die Redensart: der Himmel hängt ihm voller Geigen); das gehörte zu der Freude, die noch kein

Auge gesehen und kein Ohr gehört. In den aufgeregten Zuständen aber, zu denen sich im 14. und 15. Jahrhundert unter dem Eindruck schlimmster Zeiterfahrungen leidenschaftliche Gemüther in angstvoller Andacht emporschraubten, stellte sich der Glaube ein, daß man wie zu einem Schauen der himmlischen Herrlichkeit, so auch zu einem Hören der himmlischen Musik wirklich schon hier kommen könne; das Summen und Singen im Kopfe bei angestrengt fortgesetztem Denken und Beten und Grübeln*) legte man sich so aus. Und wie tief dieser Gedanke einst die Zeitgenossen getroffen haben und sich unters Volk verbreitet haben muß, davon ist jene Redensart von heute noch ein sicheres Zeugniß. Das Düstere daran ist ja überwunden, aber das tief Schöne daran ist für uns geblieben, und ich habe es auch schon Schülern beiläufig mit klar gemacht. In höheren Klassen übrigens, wenigstens in Gymnasien und Realschulen, bietet das Gelegenheit, ein höchst werthvolles Stück unserer Vorgeschichte einmal hell zu beleuchten, den wunderbaren Uebergang der antiken höhern Weltanschauung in die des Christenthums; denn jene Himmelsmusik ist ja nichts als die christlich umgekleidete **Harmonie der Sphären**, die in der stoischen Philosophie des Alterthums wurzelt als ein wichtiges Stück ihrer Weltlehre und von der unsere Dichter wieder reden.

Aber in alle Gebiete kann der Schüler eingeführt werden an der Hand der noch ihm geläufigen Sprachbilder; in eins z. B., das den jugendlichen Sinn ohnehin so gern beschäftigt, das Gebiet der Wettspiele, des Schießens und Werfens um die Wette. Wer ein Räthsel löst, der **hat es getroffen**: was denn eigentlich? das ausgesteckte Ziel, nach dem man um die Wette schoß oder warf (die Schüler suchen sofort mit weiter). Selbst beim Maler, der Gesichtszüge **trifft**, muß sein Ziel eigentlich als so ein Wurfziel gedacht gewesen sein. Gesteigert: er hat **den Nagel auf den Kopf**

*) Geiler von Kaisersberg spricht öfter warnend davon, z. B. in der geistlichen Spinnerin (fünfte Predigt), daß man von zu großer Vertiefung in der Andacht halb schellig werde im Kopf, und wenn du ain tritt tust, so würstu sein oben im hirn gewar, für nervöse Leute zugleich ein Trost, daß dergleichen auch damals schon vorkam und nichts Neues ist; ob man sich mit andächtigem oder wie jetzt mit zweifelnd kritischem Denken vergrübelt, die Wirkung auf den armen Kopf ist dieselbe, nur daß er dann jetzt nicht mehr die Engelchen, eher die Teufelchen pfeifen hört.

getroffen, d. h. nicht mit dem Hammer beim Nageln, was ja gar keine Kunst ist, sondern den Nagel in der Schießscheibe, d. h. von der Mitte, dem Schwarzen, wieder die Mitte (oder noch genauer und ganz eigentlich: den Nagel nicht etwa nur gestreift, sondern in der Mitte getroffen), also so zu sagen der Superlativ des Treffens, der Comparativ ist: **ins Schwarze treffen**, während auch **daneben schießen**, **übers Ziel hinausschießen** u. ä. noch gesagt wird, wo man an Schießen gar nicht mehr denkt. Wie tief aber dieß Schießen sich der Sprache eingedrückt hat, d. h. wie wichtig es unsern Altvordern im Leben war, wie eifrig sie es betrieben haben müssen (wie jetzt noch die Bauern in den Alpenländern), sieht man z. B. an dem **Zweck**, den Einer bei irgend einem Bestreben verfolgt, den er **scharf im Auge behält** u. a., denn auch das ist eigentlich jener Nagel in der Scheibe o. ä. (vergl. die **Zwecke** gleich Stift), wie ja noch jeder von einer Maßregel, Bemerkung u. ä. spricht, die **zum Zwecke** (oder Ziele) **trifft**, **den Zweck verfehlt** u. ä; der ganze Gebrauch von **fehlen** und **treffen** geht auf dieselbe Quelle zurück, ein **Fehler**, auch in einer Rechnung, einer Schularbeit, ist eigentlich ein Fehlschuß (Gegensatz **ein Treffer**), das Bild lag im 15., 16. Jahrh. Schülern und Lehrern aus dem Leben so nahe, daß ein besseres, treffenderes gar nicht zu haben war; ruft man doch noch heutzutage **fehl geschossen!** wo an Schießen gar nicht mehr gedacht wird, und **weit gefehlt!** d. h. weit vom Ziele, weit daneben geschossen. Auf das Speerwerfen um die Wette aber, also in noch ältere Zeit führt **vortrefflich** u. ä., denn **trefflich** ist eigentlich ein Schuß oder auch ein Schütze der gut trifft, **vortrefflich** aber einer, der weiter trifft als ein Anderer, mhd. noch deutlicher **übertreffenlich**, später durch Misverständniß des -lich zu **unübertrefflich** geworden. Das Speerwerfen, das dahinter steckt, tritt deutlicher hervor (d. h. in den Vordergrund aus seinem Versteck) in **überschwenglich**, mit Substantiv **Ueberschwang**; denn der Speer ward **geswungen**, d. h. eigentlich vor dem Abschießen in der Hand gedreht (wie die Kegelkugel), um ihm heftigere Bewegung und Treffkraft zu geben, was dann aufs Schießen des Speers überhaupt übergieng (wie lat. torquere hastam, eigentlich drehen). Noch im 15. Jahrhundert geben lateinisch-deutsche Vocabularien das lateinische excellentia durch **überswanc** wieder (auch durch **übertreffung**, **übertrefflichkeit**), wie excellenter durch **überswenclich**, excellere durch **übertreffen** (Diefen-

bach gloss. 214c), das lateinische Wort ist eben auf dieselbe Weise entstanden, von den Schießübungen.

Mitten in den großen Ernst des Lebens führt die Wendung **auf dem Damme sein**; wenn man nach einem Kranken fragt, erhält man auch wol die Antwort: er ist wieder auf dem Damme, d. h. er kann wieder mit arbeiten. Das stammt aus Gegenden, die oft von Ueberschwemmungen heimgesucht werden und sich durch Dämme den Fluß entlang Haus und Habe sichern müssen. Die Redensart führt aber mitten in die Augenblicke der Gefahr hinein und muß darin entstanden sein: wenn die Fluthen an dem Damme nagen, von dem der ganze Bestand des Dorfes abhängt, da muß Alles, Alles mit 'auf den Damm', um den Schutzwall gegen den Feind fester bauen zu helfen, auch der Prediger von der Kanzel, auch der Alte, der sich eben noch regen kann. Jene Redensart aber muß von Kranken und Schwachen entnommen sein, die sich von der Arbeit doch fern halten oder entfernen mußten, aber gebessert wieder kamen. Daß sie aber sich so über das Leben überhaupt ausbreiten konnte, zeigt allein die ganze Wichtigkeit des Dammes für das Dorf und sein Gebiet, und das ist beste Nahrung für die Vorstellungslust der Schüler (die ja so nicht genügend genährt wird), nach der Seite des erhebendsten Ernstes. Mir ist dabei immer merkwürdig gewesen, daß die Redensart auch in meiner Heimat ganz geläufig ist als offenbar alter Besitz der eigentlichen Volkssprache, obgleich da solche Dämme nicht nöthig und bekannt sind: sie muß aus den Elbniederungen zu uns vorgedrungen sein, wieder eine fruchtbare Vorstellung für die Schüler. Von Ueberschwemmungen rührt auch her die Redensart **er hat sein Schäfchen ins Trockene**, d. h. mitten aus den angstvollen Zeiten heraus, die eine siegreiche Ueberschwemmung über ein Dorf bringt. Es geht zwar dafür eine Auslegung um, auf die die Meisten schwören, **Schäfchen** sei ein hochdeutsches Misverständniß für das niederdeutsche **Schepken**, Schiffchen. Das klingt zuerst bestechend, es gibt einem das genugthuende Gefühl, einen Irrthum aufdecken zu helfen. Aber ein Schiff wird doch nicht 'ins Trockene' geborgen, sondern im Hafen, in einer Bucht? Nein, das stammt aus dem Munde eines reichen Bauern, der bei dem Unglück einen ganzen Viehhof zu Grunde gehen sieht und nun gewahr wird, wie da ein Armer so viel besser dran ist als der Reiche: Der arme Nachbar hat

sein Bischen Habe bald gerettet, er hat sein Schäfchen (es braucht ja nicht eben nur eins zu sein) schon ins Trockene, er ist nun reicher als ich! er ist zu beneiden! Man braucht denn auch die Redensart im genauen Sinne nur von Solchen, die z. B. im Gewerbsleben sich mühsam ein Stück Geld errungen haben, besonders wenn sie sich dann aus dem Geschäft, d. h. zugleich aus der ewigen Gefahr, in der sich seine Genossen weiter bewegen müssen, zurückziehen in still behagliches Genießen; die Redensart wird meist mit einem gewissen Neid gesagt, sodaß man ihr auch in der abgeblaßten Verwendung den Ursprung noch ansehen oder anfühlen kann. Es ist überhaupt merkwürdig und wäre weiter reichlich zu belegen, wie von solchen Redensarten, auch wenn sie für den Gebraucher längst ihren vollen Sinn verloren haben, sich doch der ursprüngliche Punkt, um den sichs dabei handelt und aus dem sie entsprungen sind, der Kern des Sinnes gleichsam, rein und richtig erhält, nur daß er in andere Verhältnisse hinein wächst.

Wie leicht ist aber das alles mit seinem reichen anziehenden Hintergrunde wieder lebendig zu machen, auch ohne mühsame Gelehrsamkeit, die junge Seele aber, ja die Seele überhaupt, verlangt und dürstet förmlich nach solchem Hintergrunde, sie braucht ihn eigentlich nothwendig als Rückenhalt des eigenen Lebens. Der Augenblick, wo diese im Gedächtniß einmal noch vorhandenen Bilder sich nun auch aus ihrer Verblassung und Verwischung wieder zu vollem anschaulichen und empfindenden Leben ausgestalten, dieser Augenblick hebt sich selbst wie zu einer heiteren Bergeshöhe empor, daß der Schüler von da, wie durch die Wände des Klassenzimmers und des Alltagslebens hindurch, in die Weite hinaus schaut in ein breites, reiches, buntes Leben, in dem er selber, eigentlich nur unbemerkt, noch mitten innen steht, genauer: mit vorn an der Spitze der Bewegung, die weiter strebt, zu noch Besserem, Höherem, zu dem er ja mit Hand anlegen kann. Und wenn uns der Augenblick sonst wie ein Punkt an einem Faden erscheint, an dem wir dahin streben oder willenlos gezogen werden zu dunkler Zukunft, so erscheint von dieser Höhe der Faden wie einem großen Gewebe angehörig, an dem schon alle Jahrhunderte zurück mit weben und das man nur für gewöhnlich aus den Augen verliert, indem sichs mit dem Nebel der Alltagsnoth und Enge verdeckt; wie es aber weiter gewebt werden soll oder kann,

das gibt doch nur das schon Gewebte an, das Dunkel der Zukunft wird dadurch heller.

Wer das etwa viel zu hoch findet als Schulziel, wol gar bloß hoch auf der höchsten Spitze der Wissenschaft stehend, für den berufe ich mich auf das Gefühl der Jugend, seiner eigenen Jugend. Dieß Gefühl ist so rege, so rasch ausspinnend, so schöpferisch, daß es sich manchmal wie mit elektrischer Schnelligkeit alle Lücken ausfüllt, alle Bruchstücke ergänzt, weil das uns angeborne Bedürfniß, ein Ganzes oder das Ganze zu haben, da noch am lebendigsten wirksam ist. Es verliert sich eigentlich erst allmälich, oder besser verkriecht sich nur, eben in der Schule nach alter Art, hauptsächlich in den höheren Klassen, wo im besten Falle der kritische Verstand jene Rolle zu übernehmen angewiesen wird; er ist ja freilich nöthig als Werkzeug zum Scheiden und Schneiden und Schnitzen, in dessen rechten Gebrauch den Schüler einzuweihen hochnöthig ist, er kann aber doch allein das Geschäft nicht besorgen, sonst schneidet und scheidet er weiter und weiter und zerschneidet endlich Alles oder wird dem Leben und der Seele zum zersetzenden Scheidewasser. Den Verstand bildet die Schule genug, das Gemüth zu wenig, der Zeitgeist selber aber steht wirklich wieder einmal auf dem Punkte, wo ihn Schiller sah, wenn er am Ende des 8. ästhetischen Briefes aussprach, daß „der Weg zu dem Kopf durch das Herz muß geöffnet werden", und „Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringendere Bedürfnis der Zeit." Wer aber diese Ausbildung in der Schule etwa mittelst vorgetragener Psychologie oder des betreffenden Capitels daraus versuchen wollte (solche Vorschläge habe ich wirklich gehört aus hochachtbarem Philosophenmunde),*) der würde es doch nicht viel anders machen als Einer, der bei einem brennenden Hause einen Vortrag über das Feuerlöschwesen hielte, um das Feuer zu löschen. Um jedoch auf den geschichtlichen Hintergrund des Bewußtseins zurückzukommen (der in der Periode der Aufklärung mit wolgemeinter Geflissentlichkeit von Verstandesmenschen schwer beschädigt

---

*) Schon im vorigen Jahrhundert sagte ein Engländer den philosophischen Deutschen nach, sie wollten „nur nach Regeln empfinden" (Herders Lebensbild I, 2, 234), d. h. sie warteten für ihr Empfinden auf die Vorschriften der Psychologie und Aesthetik.

worden ist), so ist ja freilich für dessen Herstellung in der Schule die politische Geschichte bestellt. Allein die Eräugnisse und Bestrebungen und Menschen dieses Gebiets kommen doch nicht so leicht und nicht so nahe an die Schülerseele heran, so in sie herein, als was dort die Sprachbilder aus dem Alltagsleben bieten; auf dieses dichte Herankommen oder Hereinkommen aber kommt alles an, nur dieses bietet ein wirkliches Erfassen, jenes bleibt doch zu leicht ein unbetheiligtes Sehen aus der Ferne, da doch das Gefühl der eigenen Betheiligung das letzte Ziel ist, dem man zustreben muß, wie es die Seele von Natur durchaus verlangt. Aber die Brücke zum Erfassen der politischen Geschichte, den unentbehrlichen Uebergang vom Leben unten zu den Haupt- und Staatsactionen da oben kann jene Culturgeschichte herstellen, die aus der Muttersprache, schon aus der Alltagssprache so nahe und so lebensvoll zu haben ist.

Dazu können auch die Namen helfen, die Familiennamen, an denen ja die Schüler so gern untereinander sich ergötzen, mit Necken, Spotten, Verdrehen, an denen sie also ohnehin schon mit größter Lust Denkarbeit thun. Diese kann der Lehrer selber in die Hand nehmen, daß statt Bösem Gutes daraus gewonnen wird,*) Lehre und Freude zugleich, dazu recht mit dem Gefühl der eigensten Betheiligung. Man braucht nur in der Klasse anzufangen, allenfalls die ganze Schule zuzuziehen (natürlich die Lehrer nicht ausgenommen), da wird man, wie überall, besonders auf **Schmidt**, **Müller** und **Schulze** stoßen, die durchaus die vorderste Stelle einnehmen, sobald man zumal die Nebenformen, wie **Müllner**, **Möller**, **Scholz** u. s. w. nicht vergißt. Das Auftreten der Namen, auf

---

*) Statt **Bösem**, wie ich arglos schrieb, genauer besehen doch ein grober Fehler, es müßte ja **Bösen** heißen; aber in dem -en findet das Gefühl hier den Genitiv nicht mehr, so ist das einzig richtige **Bösen** doch unmöglich! Ich lasse es also stehen (obwol **Böses** allenfalls sagbar wäre), um auf den seltenen Fall aufmerksam zu machen und wie das Sprachbewußtsein und die Grammatik aus rein äußerlichem Formenmangel zuweilen auf Abwege gedrängt wird und sich helfen muß gegen die bewußte Regel. Das wirft ein Licht auf die geheimere Entwickelung der Sprache in Formen und Syntax. Aber noch merkwürdiger: im raschen Sprechen kann man da **Bösen** noch brauchen, im Schreiben nicht, d. h. das rasch folgende **Gutes** wirkt schnell zurück auf jenes und läßt es noch als Neutrum fühlen.

deren Kosten man so viel Spaß macht, wird freilich zuerst Lachen erwecken, doch das weicht schon bei dem Aufsuchen der Nebenformen, wozu die Schüler eifrig helfen. Die Frage aber, warum gerade diese Namen die häufigsten sind? führt rasch ins volle Leben hinüber, wo es zu schauen und zu suchen gibt, daß es eine Lust wird. Am kürzesten kommt man zum Ziele, wenn man sich die erste Anlegung eines neuen Ortes oder gleich des Schulortes denkt in alter Zeit, wohin die Gedanken der Schüler so gern mit zurückschweben. Schickt man etwa ein Wort voraus über die alten Handmühlen im Hause, die in bestimmter Zeit durch Kunstmühlen ersetzt und unnöthig wurden, so finden die Schüler selber, daß der **Müller** der nöthigste Mann für die neue Gemeinde war, und in Dörfern und kleinen Städten auch, daß der **Schmidt** zunächst oder gleich nöthig war, um für die Acker- und Hausgeräthe das Eisenwerk zu besorgen. Daß auch eine Behörde gleich nöthig war, also ein Schultheiß, **Schulze** (oder **Richter** u. a.), wird wol der Lehrer selbst sagen müssen. Manche werden gleich auch den **Bäcker** (**Becker**, **Beck** u. a.) und den **Fleischer**, **Metzger** beibringen, Andere werden auf Befragen des Lehrers selber finden, daß die noch warten konnten, da ja auf dem Dorfe noch heutzutage im Hause selbst gebacken und geschlachtet wird. Jetzt wird aber längst nicht mehr gelacht oder gespaßt, jetzt weiden sie sich an den Namen, die bisher so alltäglich, so bestaubt aussahen, weil der Lehrer, mit ihrer Hülfe, den Staub abgewischt hat und sie nun in die Namen und zwischen ihnen hineinblicken und hinterblicken in den lebensvollen Zusammenhang und tiefen Hintergrund, den sie deutlich vor Augen stellen, sobald man sie nur genauer ansieht, oder einsieht, statt gelangweilt darüber hinweg zu sehen. Und die **Müller** und **Schulze** u. s. w. in der Klasse fühlen sich nun auf einmal vor den Andern, weil sie ja an sich selber und die Andern an ihnen freudig gelernt haben, fühlen sich wol auch als Nachkommen solcher Müller, Schulzen u. s. w. und das, dieß sich zurück fühlen, stärkt und erhöht die Seele (s. S. 60 fg.)! Das weitere Zusammensuchen geht nun rasch, etwas bringt nun Jeder bei, da kommen der Fischer, der Jäger, der **Weber**, der **Böttticher**, der **Schlosser**, der **Maurer**, **Zimmermann**, **Glaser**, **Tischer** u. s. w., den **Schneider**, **Schuster** nicht zu vergessen, man muß abbrechen, weil es zu weit ausläuft. Aber das Alltagsleben hat ihnen noch nie so geglänzt, als in dieser

Stunde, sie vergessen sie in ihrem Leben nicht, sie wirkt auch noch ins Leben hinein. Dabei wird sich herausstellen, daß immer die durchschnittliche Häufigkeit des Namens der verschiedenen Nothwendigkeit des Gewerbes entspricht, die umgekehrt aus jener zu erkennen ist. Nur beim Schuhmacher trifft das nicht zu: aber nur scheinbar, denn sein alter Name, mhd. schuochworhte, lebt noch versteckt in **Schubert**, auch in **Schuchardt**, **Schuricht**, **Schuhrath**, wie zum Schneider auch **Schröter**, nd. **Schröer**, **Schrader** gehört. Endlich könnte der Lehrer noch einmal in die erste Gründung eines Ortes zurückleiten und anführen, wie diese auch noch nachlebt in Namen wie **Neumann**, mitteldeutsch **Naumann**, gleich **Neubauer**, **Neugebauer**, niederdeutsch **Niemann**, **Niebuhr**, in Ortsnamen wie **Neudorf** oder **Neuendorf**, **Neuhof**, **Neustadt**, **Neuenburg**, mitteldeutsch **Naundorf**, **Naunhof**, **Naumburg**, niederdeutsch **Nienburg**, **Niehof**, **Niendorf**, **Nienstadt**. Zuletzt aber wären wol, wenigstens in einer oberen Klasse, Goethes Worte hier bestätigend und bestätigt am Platze:

Greift nur hinein ins volle Menschenleben (Alltagsleben),
Ein Jeder lebts, nicht Vielen ists bekannt,
Und wo dus packst, da ists interessant. —

Nun ist aber die Begier rege nach mehr solcher Nahrung, man sucht selber in den Namen weiter, kein Wunder: da steht ja einmal (und so wol wird ihnen selten) nichts zwischen den Schülern und der Sache, nicht der Lehrer, nicht ein Buch, nicht ein abstractes wissenschaftliches Kunstwort, die ihnen mehr verhüllen, als offenbaren, nicht Furcht vor entdeckter Dummheit oder Faulheit, sie stehen mit dem Lehrer selber und unmittelbar vor dem großen reichen Gegenstande. Und so sollte es immer sein, könnte es sein, wers recht anfienge. — Da kann denn ein ander Mal die ganze alte Geographie oder Völkerkunde Deutschlands an den Namen in die Klasse herein vor die Schüler geholt werden, in der sich ein Endchen davon gewiß auch vorfindet. Denn gewiß ist irgend ein **Baier** (Bayer, Beyer u. s. w.) oder ein **Frank** unter ihnen o. ä., und leicht ist alles klar: im Orte und der Kenntniß der Schüler findet sich auch ein **Sachse**, **Schwabe**, ein **Hesse**, **Heß**, **Preuß** u. s. w., ein **Böhm**, **Wend** und auch der **Westfal** fehlt nicht, und der **Schweizer** und der **Friese**, **Fries**, der **Märker**, der **Pommer**, der **Schlesinger**, der **Meißner** (auch Meichsner, Meixner) und **Pleißner** (aus dem Pleißen-

lande), der Thüringer als **Döring**, **Düring**, d. h. in echter alter Thüringer Form, und der Holsteiner als **Holst**, d. h. in niederdeutscher Form (eig. Holtsête, mittelhochdeutsch Holzsæze). So schweifen die Gedanken in alle Ecken und Winkel des geographischen und des Namenbewußtseins, denn die Fundfreude reizt wunderbar, es ist wieder wie beim Schmetterling- oder Briefmarkensammeln; hier aber gilt es immer zweierlei mit eigner Kraft zusammenzubringen, was auseinanderliegt und doch zusammengehört. Wo bleibt denn aber der Oesterreicher? da selbst der **Ungar**, **Unger**, **Hunger** da ist? und der Rheinländer? Das können sie doch nicht finden, jener steckt im **Ostermann**, dieser wol im **Westermann**, aber auch in **Reimann**, **Riemann**, d. h. ursprünglich **Reinmann**, mhd. Rînman, wie der Harzer im **Harzmann**, der Neumärker o. ä. im **Odermann**, auch **Elbmann**, einer aus dem Elbgebiete, **Heidemann**, einer aus dem Heidelande. Selbst das Ausland ist vertreten, nicht bloß der **Däne**, **Schwede**, der Schotte als **Schott**, der Engländer im **Engelmann** (der Franzos mag im **Franz** mit stecken), auch der Pole als **Pohl** u. ä., der Russe als **Reuß**, **Ruß**, der Italiener als **Walch**, **Wahl**, sogar der **Türk**, der auch mit **Heide**, österreichisch **Haydn** gemeint sein wird.

Woher das aber? es sind natürlich Nachkommen von Einwanderern, nur daß z. B. ein **Westfal** in Westfalen selber von Einem herrühren muß, der einst ausgewandert war, seine Nachkommen aber zurückgewandert (das aber muß man sie selber finden lassen), der **Türk** aber muß von gefangenen Türken stammen, die besonders im 17. Jahrhundert oft bis Norddeutschland kamen und getauft wurden, falls es sich nicht um Spitznamen handelt, die wieder ein großes Capitel darstellen würden. — Aber nicht nur die Prosa, auch die Poesie der Vorzeit liegt ihnen noch nahe genug auf diesem Wege. Wie häufig ist der Name **Dietrich**, und hinter ihm steht wirklich Dietrich von Bern aus unserer Heldensage, die schon im Mittelalter auch ins Leben die Wirkung übte, daß man Kindern gern die glänzenden Namen aus jenem Kreise beilegte, in dem ja damals das höhere Denken und Empfinden auch der Bauern sich bewegte, wie denn z. B. beim Dichter **Neidhart** unter bairischen und österreichischen Bauern und Bäuerinnen sowol Etzel (80, 39), Heilke (37, 18), Götelint (39, 20) zu finden sind, d. h. Gestalten aus den Nibelungen, wie aus der

Gudrun Hilde (37, 3), Hiltburc (42, 10), Sîbant (31, 35). Daher auch **Hildebrand**, besonders in Norddeutschland häufig, d. i. der Waffenmeister Dietrichs von Bern, auch spöttisch umgedeutet als **Höllenbrand** (ich habe als Knabe den Namen oft hören müssen), nach Papst Gregor VII. Die Schüler werden sich vor allem nach **Siegfried** umsehen, und der ist doch selten genug; aber es scheint nur so, denn schon im 13. Jahrhundert war er ja durch den häufigen Gebrauch zu Sîvrit geworden, und das lebt noch häufig genug in **Seifert**, **Seifart**, auch **Seibert**, **Siebert**, **Sievers** und anders. — Aber auch das große, das politische Leben unserer Vorzeit hat in den Namen seinen Abdruck hinterlassen, und für die Schule brauchbar ist wol der Umstand, daß in den formelhaften **Hinz** und **Kunz** wahrscheinlich unsere alten Kaisernamen Heinrich und Konrad stecken, wie sich zu meiner Ueberraschung herausstellte, als ich im Wörterbuch Kunz zu bearbeiten hatte, s. die Ausführung in Grimms Wörterb. V, 2788 fg.

Endlich noch Einiges aus dem Gebiete des Scherzes, der gleichfalls in der Sprache in einer wahren Fülle von Bildern niedergelegt ist, oft in tiefsinnig genialer Weise, nun aber auch oft versteckt durch Abnützung. Man soll auch das den Schülern nicht vorenthalten, aus dem Munde des Lehrers thut es dieselbe Wirkung auf sie, wie der Humor in der Kunst auf uns Erwachsene: es befreit den innern Menschen von der Herrschaft des Stoffes, der immer mehr werth sein will als er werth ist, und gibt ihm die Herrschaft darüber zurück. Ich meine, die Pflege des Humors müßte zum Heile der Kinder so gut in die Schule geflissentlich gezogen werden, wie die Pflege des Geschmacks (vergl. S. 70), das allein schützt gegen die Auswüchse des Humors, der in der oder jener Gestalt doch wächst und wachsen muß, wie die Sinnlichkeit, und den dann auch die Schüler und Schülerinnen unter einander genügend üben und pflegen, aber in urwüchsiger, oft roher und verderblicher Gestalt; die Schule müßte nur dieß Wachsen beider gleichsam ans Gängelband nehmen, wozu denn wieder die Sprache den allerbesten Anhalt gibt, weil beide in ihr ihren vollen und vielseitigsten Ausdruck erhalten haben. Mit dem bloßen Verstande oder mit einem leicht gesagten du sollst nicht! kann man dem allen am wenigsten beikommen. Rechte beiläufige Pflege des Humors kommt sogar unmittelbar der Sittlichkeit zu Gute, weil

er dem inneren Sinn auch der äußeren Sinnlichkeit gegenüber zur Freiheit verhelfen kann.

Die besten Beispiele für die Schüler bietet das Hausleben, wenn es auch dabei etwas über die Mütter hergeht; das geht leider nicht anders, schadet aber nichts, wenn es mit gutmüthiger Laune geschieht. „Bei dir kommt ja die Suppe halb auf die Weste“ warnt und mahnt die Mutter ein Kind bei Tische; es fällt ihr freilich nicht leicht ein dabei, scherzen zu wollen, höchstens mit halbem Bewußtsein, was wenigstens ganz gut wäre — die halbe Suppe? sieht man hin, so sinds bei jedem Löffel von hundert Tropfen etwa zwei. Ich habe dirs schon zehnmal gesagt! Ein paar Minuten später verstärkt: ich habe dirs schon zwanzigmal gesagt, oder hundertmal u. s. w. Wer nachgezählt hätte, fände beim ersten Male vielleicht zweimal, beim zweiten Male viermal u. s. w. Das nennt man bei gelehrten Leuten eine Hyperbel,*) was offenbar der Sache erst Kopf und Schwanz gibt. — Doch noch eine solche Haushyperbel. Das Kind kommt mit ein paar Flecken auf der Jacke aus dem Garten herauf. „Wie siehst du denn aus? besieh dich einmal! du hast dich ja ganz voll gemacht!“ — ganz voll? das heißt doch voller Flecken, sodaß eigentlich alle in einem aufgiengen? So wird der Verdruß und die Gewissenhaftigkeit ohne Willen zum Humoristen, zum Poeten. Führt man einmal so etwas den Schülern vor, so hilft es sie wirklich Humor und Poesie kennen lehren und — was die Hauptsache ist — in und an sich selber finden, und diese Beispiele gerade helfen sie zugleich von einer Fessel befreien, die vielleicht uns Deutschen besonders hemmend anhängt aus unserer elenden Zeit her, ich finde im Augenblicke keinen andern Namen dafür als kleinstädtisches Hausphilisterium.

Auch ihr eigenstes Leben jedoch kann Beispiele liefern. Unter den Knaben lebt ja, wo sie ganz sich selber überlassen sind, zu-

---

*) Hyperbel, ὑπερβολή ist eigentlich gleich unserm Ueberschwang, hyperbolisch gleich überschwänglich (s. S. 113), von ὑπερβάλλομαι übertreffen im Werfen, ὑπερβάλλω übertreiben, eigentlich zu weit werfen, übers Ziel hinaus treffen; auch die mathematische Hyperbel erklärt sich daher, die hyperbolische Linie im Kegelschnitt ist eigentlich als Wurflinie gedacht (die Parabel auch), zugleich ein sicheres und hübsches Zeugniß für sinnliches und volksmäßiges Denken der alten griechischen Philosophen.

gleich das Heldenthum der epischen Zeit nach, Kampf und Krieg mit vorausgehenden und nachfolgenden witzigen Neck- und Droh- und Hohnworten, wie damals; das ganze Gebiet des Schlagens, Raufens, Streitens ist von jeher mit einer Fülle von Witz durchzogen und umgeben, den Knaben noch besser bekannt als dem Lehrer. Wer z. B. die Oberhand behalten hat (eigentlich: den Besiegten unter sich gehabt, mit gewaltiger Hand über ihm, oder am Halse), der will Schläge ausgetheilt haben, d. h. wie Gaben, Geschenke, die an den oder richtiger die Gegner freigebig vertheilt wurden, oder wie die Beute, auf die nach dem Siege der Gegner sich Hoffnung gemacht hatte, und die er nun in dieser verkehrten Form erhält; so schon mittelhochdeutsch mit milter hant rîche (reichliche) slege geben, s. Grimms Wörterb. IV, 1684 und mehr dort. Wer sich zurückzieht aus dem Kampfe, der hat sein Theil weg, sein gehöriges Theil u. ä., d. h. an der Austheilung der Gaben, er muß die Schläge einstecken, d. h. unvergolten mitnehmen wie aufgezwungene Geschenke, ist gehörig ausgezahlt, es ist ihm tüchtig heim gezahlt worden, d. h. was er ausgegeben hatte, denn das greift zugleich in das Kaufmannsleben über (recht deutlich in der mittelhochdeutschen Kampfsprache), wie denn ein Knabe, der sich bei der Mutter über erhaltene Schläge beschwert, mit dem Sprichworte befriedigt wird: ja, wer ausgibt, muß auch einnehmen, wie ein Geschlagener durch öffentliche Beschwerde den Empfang (der Schläge) bescheinigt, ein beliebtes höhnendes Witzwort gewisser Kreise. Selbst wenn der Vater dem Kinde die Ruthe gibt (auch zu schmecken gibt), wie der kleine Sünder die Ruthe kriegt, ist wol eigentlich ein Geben und Bekommen solcher verkehrter Geschenke gemeint. Bringt man das Schülern jenes Alters gelegentlich vor, freilich mit Geschmack und gutmüthiger Laune, so hebt es ihr Denken und Empfinden vorübergehend um eine Stufe über sich selbst hinaus, hilft ihnen, sich und ihr Treiben von einem höheren, heiteren Punkte aus zu sehen (eine schwere Kunst, die im Leben dann Goldes werth ist), und auch eine etwa ausbrechende Fehde unter ihnen wird den Einfluß dieser Stunde sicher spüren lassen, sie wird wol gemüthlicher verlaufen, Friede und Freude sind an der Hand jener Einsicht, jener lustigen Erhöhung über sich selber, näher zu haben.

Aber auch Humor, der weit höheren Zwecken dienen kann,

ist in der Alltagssprache niedergelegt in wünschenswerthester Auswahl. Von der Art ist z. B. die Redensart: es machte die größte Mühe, sie **Alle unter einen Hut zu bringen**. Der Ausdruck ist zu alt, um uns nicht ein längst verblaßtes Bild zu sein, keiner denkt dabei noch an ein Lachen. Und sieht man ihn nur einen Augenblick genauer an, so sieht man: der welcher ihn zuerst gebraucht hat, muß vielmehr gemeint haben, daß die Aufgabe war, die Köpfe von Allen so zusammenzudrängen, daß sie alle wie nur ein Kopf wurden, dem nun ein einziger Hut als Uniformstück aufgesetzt werden konnte. Ungeheuerliche Vorstellung! Größter Ernst und größter Scherz so wunderbar durchmengt, daß man nicht weiß, was es mehr ist. Und dennoch muß der Gedanke von einer Anwandlung von Humor zuerst eingegeben sein, etwa einem Parteiführer, bei dem nach furchtbarer Anstrengung der Zorn in Humor umschlug. Aber gerade das lustige Bild dient hier, wie es nichts anders kann, zum vollkommensten Ausdrucke des ernstesten Gedankens und der tiefsten Empfindung, und wenn das die Schüler scharf zu erfassen angeleitet werden, mit scharfer Anschauung und scharfem Empfinden und scharfem Denken zugleich, und sie leisten das, so ist das zugleich eine Leistung, wie sie nur als höchste Leistung auf irgend einer höheren Schule vorkommen kann, beim Lesen des Shakespeare, Aeschylus, Schiller. Und das ist doch zugleich weit mehr als gewöhnlich Poesie heißt, das ist eine Geistesübung, die zugleich dem Leben selbst im höchsten Sinne unmittelbar zu Gute kommt (wie freilich alle echte Poesie), indem sie dem Geiste die Herrschaft über die äußern Dinge verschaffen hilft, ihn seine Kraft und seinen Beruf fühlen lehrt.

Auf die Uebertreibungen, von denen die Sprache voll ist, aufmerksam zu machen, hat für die Schule noch weiteren Werth. Da ist z. B. ein Gebrauch von ewig im Hausdeutsch, jedermann geläufig, obschon im Druck selten zu finden, nur etwa in Romanen oder Lustspielen. Man sagt z. B. zu einem Besucher: **du hast dich ja ewig nicht sehen lassen**; es ist vielleicht ein halbes Jahr, allenfalls ein ganzes, das Bedürfniß den Freund zu sehen, empfindet aber augenblicklich die Zeit so lang „wie eine Ewigkeit“ und thut ihrem Drange mit diesem seltsamen Griff ins Unendliche gerade

genug. Noch kühner im Verdruß oder Aerger der Ungeduld, man sagt z. B. zu einem Dienstboten, der ausgeschickt war: **du bist ja ewig ausgeblieben, du kommst ja ewig nicht wieder!** Es ist vielleicht eine Stunde gewesen, der Aerger der Ungeduld spitzt sein Denken noch schärfer zu, als die Sehnsucht und greift ins Ungeheure, um sich genug zu thun. Daß das am Humor hinstreift oder halbbewußt in sein Gebiet hinübertritt, zeigt z. B., daß man auch von einer **halben Ewigkeit** spricht, **es kam mir wie eine halbe Ewigkeit vor**, u. ä., das Unendliche, das ja kein Maß hat, halbiert! Und noch spaßhafter **ewig und drei Jahre**, im Volksmunde, z. B. in der Bregenzerwälder Dorfgeschichte von Fr. M. Felder, Nümamüllers und das Schwarzokaspale Lindau 1863 S. 137, wo an einen gefährlichen Wildbach ein Steindamm gebaut wird zum Schutz der Wiese: **so fest, daß das Wasser ihn ewig und drei Jahre nicht mehr wird verrumminiren können**, spaßhaft und im größten Ernst zugleich, die drei Jahre als Zugabe, um sicher zu gehen, wie bei der Mandel das 16. Stück über die funfzehn, die sie eigentlich bilden, oder bei den 101 Kanonenschüssen als Freudenschüssen der eine über die hundert. So spielt der Humor, guter oder böser, innig großer oder grimmiger, mit dem Ungeheuren, Unendlichen, mit einer Freiheit, die keine Gränze hat. Das ist so etwas für höhere Klassen zu tiefster Anregung des Denkens über sich selbst, nur daß man da wiederum nicht bloß docirend vorgehen muß, sondern die Schüler möglichst aus eigner Erfahrung und Beobachtung dabei mitarbeiten lassen. Jenes ist freilich immer bequemer, dieses aber immer viel befriedigender und ist allein auf dem Wege zum rechten Schulziel, wenn es auch mehr Zeit kostet.

Wie weit mit solcher Uebertreibung die hoch gespannte Empfindung gehen kann, zeigen Redensarten, wie: **ich habe mir bald die Beine nach ihm abgelaufen**, oder: **sie war in Thränen gebadet, sie schwamm in Thränen.** Da geht das Bild so weit über die Wahrheit hinaus, daß es geradezu ins ungeheuerlich Unmögliche übergreift, ja ins Lächerliche, ohne das zu wollen, denn der Aerger dort, wie der theilnehmende Schmerz hier sind vom Lachen so weit entfernt, als man nur sein kann. Man stellt sich ja jetzt nicht mehr deutlich vor, was eigentlich damit gesagt und gemeint ist, zumal sich solche Uebertreibungen leichter abnutzen als Wendungen in maßvollen Bildern. Man muß aber die Schüler auf den Augen-

blick und seine Umstände verweisen, wo Einer zuerst eine solche Wendung brauchte, der sie sich erfand (und bei den Andern Anklang fand, sonst wäre sie nicht Sprachgut geworden), dann wird die Möglichkeit der Entstehung klar und lehrreich: es war dem Erfinder Bedürfniß, den augenblicklichen Schwall des Empfindens, der zur Qual wird, los zu werden, indem er ihn nach außen gab gerade so wie er in ihm war; das ungeheuerliche Bild leistet diese Befreiung des Gemüths, das aber dabei, ohne es zu wollen, zum komischen Dichter wird. Man weiß ja, wie es humoristische Zeichner damit machen, indem sie das Bild genau beim Worte nehmen und auch äußerlich darstellen, was nur innerlich gemeint und gedacht ist.

Uebrigens wäre wol, wenn einmal in der Klasse die Rede auf dieses Uebertreiben kommt, eine moralische Nutzanwendung als Anhang recht am Platze. Jeder Erwachsene weiß aus Erfahrung, oft aus schmerzlichster Erfahrung, und die Schüler können es auch schon wissen gerade aus ihrem Schülerleben, was solche Uebertreibungen für Unheil stiften können, wenn die Leidenschaft sie als Waffe braucht im Streit der Meinungen und Interessen. Die Waffe liegt der erregten Leidenschaft, die dabei so erfinderisch ist, daß sie ans Geniale streift, so bequem zur Hand, um dem Gegner einen Schlag zu versetzen mit einer Anschuldigung oder Erwiderung, die mit ihrer Tragweite über die Wahrheit weit hinausgeht, der Gegner aber hält sich in seiner Erregung allemal an das, was an dem Gesagten zu viel ist, und so spitzt sich der Streit zu, daß Gift und Galle in den Gemüthern aufgeregt werden und zu allem Bösen führen können, während ein rechtes Wort, welches das rechte Maß traf, den Streit zu gutem Ende führen konnte. Das haben auch die Schüler schon an und unter sich genug erfahren und mir scheint es, als könnte man dem Unheil, das täglich im Leben so verderblich daraus wuchert, schon in der Schule vorbauen helfen durch beigebrachte Erkenntniß vom Wesen der Uebertreibung.

Schon in untern Klassen kann der Schüler an den Beispielen aus dem Hausdeutsch von zehnmal statt zweimal und dgl. (S. 122) die Handhabe dafür gewinnen, daß er das Wirkliche von der übertreibenden Zuthat scharf scheiden lernt. Sobald das der Lehrer einmal gehörig vorgebracht hat, muß es im Denken und Reden der Schüler Nachwirkung haben, die man sich mit ziemlicher

Sicherheit ausmalen kann. Denn wie ihnen das mit eigenthümlicher Freude die Augen öffnet über die alltägliche und doch so seltsame Erscheinung, so sind nun die Gedanken darauf gerichtet und werden auch bald die Gelegenheit finden, das neu Gelernte sich nutzbar zu machen. In der Zwischenstunde ist ja fast immer auch Streit (der doch zugleich zur Schule für die Geister wird, eine Schule neben oder in der Schule), und da müßte es seltsam zugehen, wenn nicht im Kampfe, der des Gegners Blößen zu treffen sucht, Einer den Andern über jener oder einer ähnlichen Übertreibung ertappte und sie als Blöße benutzte, die er sich gab. Der Gegner aber wird darauf bedacht sein, ihm den Schlag zurückzugeben, ihn mit seiner eignen Waffe wieder zu schlagen, wozu sich gleich oder bald Gelegenheit gewiß finden wird, denn es wimmelt von Uebertreibungen gerade beim Streiten. So bemerken die Schüler eine Schwäche, die sie erst im Allgemeinen, gleichsam wissenschaftlich haben kennen lernen, nun im bestimmten Falle an den Andern mit Triumph, dann aber auch an sich selber mit Aerger und Scham, und es kann nicht fehlen, daß sie fortan auf sich selbst achten, um sich den Aerger und die Niederlage zu ersparen, und es entspringt in ihnen ein Bewußtsein der Sache, das sie so zu sagen über sich selbst erhöht und der Anfang zur Selbstbeherrschung auch in der Leidenschaft werden kann oder muß, wie mir scheint. Der Uebertreibung kann dabei immer ihr Recht und ihr Werth bleiben im Bereich des Humors im weitesten Sinne, wo sie das Leben fördert, nicht schädigt.

Ich glaube ungefähr gesagt zu haben, was ich sagen wollte. Die ganze Zeit mit ihren vorwärts wirkenden Kräften drängt von allen Seiten darauf hin, bewußt oder unbewußt, das Leben nach den seit einem Jahrhundert neu gewonnenen Einsichten neu zu gestalten, sie drängt darauf hin, den falschen abstracten Idealismus, der im Grunde weder wirklich ideal noch wirklich real ist, sondern beides todt macht, abzustreifen und durch einen frischen gesunden Realismus hindurch einen frischen gesunden Idealismus wieder zu gewinnen, der uns im Leben so schmerzlich fehlt, wie vielleicht noch nie in unserer Geschichte, und auf den doch alles ankommt, die Schäden der Zeit zu heilen, was ja von der Schule aus

geschehen muß. Sie drängt darauf hin, die bösen Risse auszufüllen, die durch unser Leben schneiden: den Riß zwischen der zu gelehrten Bücherwelt und der zu ungelehrten Alltagswelt; den freilich alten Riß zwischen Kopf und Herz, der aber in alternden Zeiten allemal schlimm wächst, zwischen dem was sein sollte und in Büchern und Buchstaben steht, und dem was im Leben draußen wirklich ist und sein kann; den Riß zwischen dem aus sich hinausgewiesenen Deutschthum und dem aus der eignen Quelle nachquellenden, zwischen unserer Gegenwart und unserer Vorzeit. Kurz das deutsche Wesen will sichtlich wieder jung werden und einen neuen Stamm treiben, der schönere Blüthen und Früchte tragen kann als je einer, zumal er nun durch die Eräugnisse von 1870 wie neu gepflanzt ist. Da muß die Schule vor allem dabei sein, sie darf sich vom Leben nicht überholen lassen, ja sie muß die Führung übernehmen, wie sie einst im 16. Jahrhundert die Führung übernahm, als es galt, sich ganz und voll auf den neuen gelehrt antiken Standpunkt zu stellen. Und der Durchgang dazu führt so nahe, so breit und so tief als man wünschen kann, durch den recht gehandhabten deutschen Unterricht: das wars, was ich den Lehrern von Herz und Geist nahe zu legen, deutlich zu machen, zu beweisen im Sinn hatte, es ist die gewisse Summe meiner eigenen langen Lehrerthätigkeit. Gott segne unsre Zukunft.

Anhang.

Von den Fremdwörtern und ihrer Behandlung in der Schule.

1. Die Fremdwörter und die Bildung.

Der Deutsche ist gelehrt,
Wenn er sein Deutsch versteht —

Dieses Wort Goethes, das S. 77 angeführt wurde, ist noch in anderm Sinne wahr und bedeutsam, als es dort zunächst gemeint ist, nämlich daß statt der früher erstrebten gelehrten Bildung nunmehr die deutsche Bildung für sich ausreichend sei zum Besitz wahrer Menschenbildung. Wenn man den unübersehbaren Vorrath von Fremdwörtern ins Auge zu fassen versucht, auch nur derer, die bei uns bereits Bürgerrecht erworben haben, ja auch nur den engeren Kreis der im täglichen Leben wirklich gangbaren, so bringen sie eigentlich die Forderung der Gelehrsamkeit wieder an den Gebildeten oder genauer an den Deutschen überhaupt heran, wenn er wirklich **sein Deutsch verstehen** will. Und zwar einer ganz eigenen Gelehrsamkeit, für die es nämlich eigentlich noch keine Lehre, keine Lehrbücher und Lehrer gibt, keine Forschung und kein Studium, wie für andere gelehrte Fächer. Denn die gangbaren Fremdwörterbücher haben fast nur den praktischen Zweck im Auge, die Bedeutung und Herkunft der Fremdlinge ungefähr anzugeben und so den guten Deutschen vor Misgriffen zu behüten; der Gebildete macht aber fast keinen Gebrauch davon, meist nur Solche, die sich in den Kreis der Bildung emporarbeiten wollen und sich da vor Blößen fürchten, die sie ihrer Bildung geben könnten. Denn in der That sind in der Gesellschaft wie in der Tagesliteratur die Fremdwörter stillschweigend als eine Art Maßstab

der Bildung anerkannt, so z. B. daß ein falscher Gebrauch als eine besondere Lächerlichkeit gilt (mehr als der falsche Gebrauch eines deutschen Wortes), aber vielfach auch so, daß je reichlicher Einer von Fremdwörtern Gebrauch mache, je weiter und tiefer oder höher seine Bildung sei. Denn wie sich der Studierte, der Gebildete dabei auf sein Lateinisch und Griechisch, auf sein Französisch, Englisch, Italienisch verläßt, die er gelernt hat, so erweckt der reichliche Gebrauch der Fremdlinge von selber den Schein, als ob dem Sprechenden oder Schreibenden jene Sprachen im Geiste zu Gebote ständen, und das wirkt schmeichelnd und reizend auf das Selbstgefühl. Wer bloßes Deutsch spricht oder schreibt, der ist eben auch bloß ein Deutscher (wie die Ungebildeten, die Bauern, der Pöbel): dieser Gedanke liegt oder schwimmt aus alter schlechter Zeit her immer noch in der Luft und wirkt in vielen Köpfen und Geistern, auch ohne daß sie es wissen und wollen. Allerdings ist eben das Goethes Meinung bei seiner Aeußerung oben, daß es nun, nun endlich zur höchsten Bildung ausreiche, nur ein Deutscher zu sein, ein Ziel, das er durch sich und Schiller und die andern großen Zeitgenossen glücklich erreicht wähnte: aber die öffentliche Meinung von heute denkt eben wieder anders, auch soweit es nur das ewig Menschliche betrifft, das er dabei gewiß wesentlich im Sinn hatte, von dem man aber gleichfalls heut zu Tage selten Einen in bloßem gutem Deutsch sprechen hört oder list, das doch gerade dazu in vollendeter Weise ausgebildet ist von ihm und seinen großen Genossen.

Ich weiß recht gut, was mir die meisten Leser hier einhalten werden, weiß auch, daß ich bei Manchem dabei für jetzt in den Verdacht kommen mag, als ob ich mich gegen unsre mühsam gewonnene Bildung feindlich stelle, weiß auch, daß jeder Gebildete sich gern als mit bestellter Wächter dieser Bildung fühlt, was ich ganz recht und gut finde. Aber daß ich nicht eine Hetzjagd auf die Fremdlinge im Sinne habe, als wären sie durch die Bank aus dem Lande hinauszujagen, wird der Verlauf zeigen, ich will sie vielmehr noch ganz anders und besser als bisher heranziehen in unsern Dienst, daß sie zu unsrer Bildung ihre Beisteuer geben, statt, wie bisher vielfach, ihr zu schaden. Und wenn ich selber von ihnen wenig Gebrauch mache (ohne mir damit irgend einen Zwang anzuthun), so — darf ich das doch wol? wenn ich zumal

niemand anders dazu moralisch oder philologisch nöthigen oder auch nur überreden will gegen seinen eignen Willen? Man darf doch wol noch in Deutschland deutsch reden? Wunderlicher Stand der Dinge, daß so eine Frage auch nur möglich ist! und doch ist sie einem fast aufgedrungen durch das Verhalten der gebildeten öffentlichen Meinung den Fremdwörtern und dem sogenannten Purismus gegenüber. Und ebenso darf man doch wol jenes hohe Ziel einer deutschen Bildung, nach dem Goethe auf seiner Höhe als erreichtem greifen konnte, als Führer seiner Zeit, die mit ihm dem Ziele so nahe war, dieses Ziel darf man doch einmal wieder aufstecken, wenn auch zunächst wieder in unerreichbarer Ferne? Ganz versinken kann es doch nicht, es muß sich wieder aufrichten, hoch und weit vor unsern Augen, sobald wir überhaupt als Deutsche weiter leben wollen — nur weiter leben? wollen wir denn nicht mehr? wollen wir nicht nun als Deutsche neu aufleben? das können wir aber bloß, indem wir mehr aus uns heraus leben als aus dem Fremden heraus, wie uns das bis daher oder wenigstens bis ins 18. Jahrhundert fast durchaus auferlegt war durch den Verlauf unserer Bildungsgeschichte.*)

---

*) Es ist wol bemerkenswerth, wie entschieden auch **Goethe**, der gewiß, wenn irgend jemand, vor dem Verdachte des sog. Chauvinismus sicher ist, diesen Standpunkt innehielt, der Manchem zu hoch genommen scheinen mag, z. B. in einer Aeußerung v. J. 1821: „Wie aber die militärisch-physische Kraft einer Nation sich aus ihrer inneren Einheit entwickelt, so muß auch die sittlich-ästhetische aus einer ähnlichen Uebereinstimmung nach und nach hervorgehen. Ich sehe so viel Jahre als ein Mitarbeitender zurück und beobachte, wie sich, wo nicht aus widerstreitenden doch heterogenen Elementen, eine deutsche Literatur zusammenstellt, die eigentlich nur dadurch eins wird, daß sie in einer Sprache verfaßt ist, welche aus ganz verschiedenen Anlagen und Talenten, Sinnen und Thun, Urtheilen und Beginnen nach und nach das Innere des Volkes zu Tage fördert“. 29, 697 Hempel. Dazu nehme man die ernst schmerzliche Aeußerung: „Zu dem gepriesenen Glück der Griechen muß vorzüglich gerechnet werden, daß sie durch keine äußere Einwirkung irre gemacht worden, ein günstiges Geschick, das in der neuern Zeit den Individuen selten, den Nationen nie zu Theil wird; denn selbst vollkommene Vorbilder machen irre, indem sie uns veranlassen, nothwendige Bildungsstufen zu überspringen, wodurch wir denn meistens beim Ziel vorbei in einen gränzenlosen Irrthum geführt werden“ (36, 83), das muß man zusammennehmen mit der vorigen Aeußerung, um zu sehen, wie dort das Verhältniß der Literatur und Sprache

Wirklich sind die fremden Wörter ein wichtiger Bestandtheil unserer Bildung geworden, und mit ihnen der reiche Inhalt von fremdem Geist und Leben, den sie ins Land gebracht haben, ein Reichthum freilich, der, so weit er nicht schon verdaut ist, mehr bunt oder buntscheckig aussieht, ja oft buntscheckig bis wirklich zur Narrenkappe oder zum buntgeflickten Bettlermantel, wie man das schon im 17. Jahrhundert so oft sagte. Dabei sind sie bisher vor dem gebildeten Bewußtsein oder der Wissenschaft, wenn man sich diese wie die höchstbestellten Wächter oder wie eine Wolfahrtsbehörde in der Bildungswelt denkt (was sie doch zugleich sein sollen oder wollen sollen), eigentlich noch wie herrenloses Gut, dessen sich niemand mit Pflege wahrhaft annimmt, oder wie heimatloses Gesindel im Lande, das darum der Verwilderung anheimfällt und den wolgepflegten Auen und Gärten der Bildung, deren Pflege doch so viele Mühe macht, eigentlich Schaden thut. Ich will das zunächst beweisen oder deutlicher machen, wozu bestimmte Einzelheiten nöthig sind.

Da gehört z. B. unzweifelhaft zur Bildungswelt ein Wort Guerillakrieg, durchaus angesehen als willkommener Gast, er bringt ja einen südlichen, romanischen und romantischen Lufthauch mit sich in das heimische Einerlei herein, man fühlt sich bei einigem nähern Hinhören gleich wie im Flug nach Spanien versetzt, man

---

zum „Inneren des Volkes", seiner „inneren Einheit" gemeint ist, aus denen das Leben eines Volkes erwachsen muß, wenn es ein gesundes, rechtes und ganzes sein soll. Das ist übrigens ein Standpunkt oder Gesichtspunkt, der von Anderen gewonnen war, hauptsächlich unter und aus den Schmerzen der Zeit, als das Deutsche dem Untergang geweiht scheinen konnte unter der bedrängenden Uebergewalt des Französischen, hauptsächlich gewonnen an der Erkenntniß des Griechenthums, ein Gesichtspunkt oder besser Standpunkt der wiedergewonnenen Selbstempfindung, der zuerst aus Herders Seele in voller Klarheit hervorgebrochen war und zu dem sich nun auch Goethe in seiner neuen deutschen Periode nach den Befreiungskriegen so voll und ganz bekannte. Jetzt — weiß das jeder tiefer Gebildete, es ist so zu sagen ein als Naturgesetz erkannter Glaubenssatz der Biologie des Völkerlebens: warum thut und lebt man nicht schon mehr darnach? Vor Uebertreibung des Gesichtspunktes in der Anwendung, die sich nun bei Völkern im Osten wirklich bemerklich macht, sind wir Deutsche genügend gesichert durch die ganze Vorgeschichte unserer Bildung. Davon unten mehr.

fühlt sich damit als etwas mehr denn als bloßer Deutscher — ganz gut, ich bin auch mit meinen Gedanken ganz gern einmal in Spanien, die alte Welteroberungs- und Weltwanderlust der Germanen hat ja nun auch wissenschaftliche Form angenommen, daß man die ganze Welt wenigstens mit den Gedanken sich erobern, erwerben möchte, wenn man auch zu Hause bleiben muß. Aber wer wirklich dort gewesen ist, oder auch hier spanisch gelernt hat, oder auch nur mit seinem Französisch oder Italienisch das romanisch parfümirte Salonwort genauer besieht, dem — sieht es recht kleinstädtisch spaßhaft aus. Denn guerra ist ja spanisch Krieg, guerrilla aber kleiner Krieg, und **Guerillakrieg** (wie man gewöhnlich schreibt) ist doch also eigentlich nicht anders als z. B. die **reitende Cavallerie** oder eine **Salzsaline** im Munde des gemeinen Mannes, über die sich der Gebildete so von der Bildungshöhe herab belustigt. Das Wort wird aus den dreißiger Jahren stammen, vorher sagte man **kleiner Krieg** (franz. petite guerre), **kleiner Gebirgskrieg**, damals aber, in den langen spanischen Bürgerkriegen, redeten die Zeitungen täglich solch spanisches Deutsch, auch z. B. von **Insurgenten**, **Insurrection**, **Pronunciamiento** (oft auch zu **Pronunciamento** erleichert, ein bischen Italienisch dabei angebracht), das klang ja spanischer, vornehmer, bereicherte die 'Bildung', und das Gelernte gleich weiter zu verwerthen, ist ein so berechtigter Drang der Bildungsstreber aus der Schule her.

Aus Paris kam bald nachher ein anderes Zeitungswort **Attentat**, dort nothwendig geworden durch das Verhalten politischer Weltbeglücker gegen König Ludwig Philipp. Nun ist es denn, Wort und Begriff, leider auch uns recht geläufig geworden (selbst deutsch weitergebildet in **Attentäter**, was zuerst in Berlin nur spaßhaft gebraucht ward, in einem sog. Volksliede im Ulk-Stil!), so geläufig — daß mans eigentlich nicht mehr recht ansieht, wie eine halb abgegriffene Münze, es ist so ein verwilderter Fremdling. Denn eigentlich ist es ein Mordversuch (auf den Landesfürsten), noch eigentlicher aber bloß Antastung, verwegener oder frevelhafter Angriff (s. lat. attentare). Der Versuch im Begriffe ist nun aber auch bei studierten Leuten in Vergessenheit gerathen, denn z. B. am 26. December 1875 berichtete die

Allg. Ztg. von dem tollen Streiche eines slavischen Jünglings, der in seinem patriotischen Deutschenhasse dem Birnbaum auf der Walser Heide als einem Heiligthum der Deutschen mit der Axt zu Leibe gegangen war und sie umgehauen hatte, nannte aber den gelungenen Mord ein Attentat. Am 28. August 1876 aber brachte die Gothaische Zeitung, gewiß aus irgend welchem größern Blatte, eine Notiz aus Spanien: „Auf den Unterstaatssecretair im Ministerium des Innern ist ein Attentatsversuch gemacht worden, derselbe ist indeß nicht verletzt worden",*) womit denn wieder zugleich ein Stück reitende Cavallerie im Bildungskreise ins Leben gesetzt ist, es wird dergleichen nachher noch mehr kommen.

Es ist schon oft gesagt worden und der Anlaß es zu sagen ist täglich neu, welch schlimmen Einfluß auf das Sprachbewußtsein und die Fortbildung der Sprache die Zeitungen ausüben; ein Trost war es mir neulich, wenn es einer sein kann, von einem Amerikaner zu hören, daß die Einsichtigen dort dieselbe schwere Klage gegen die Zeitungen zu erheben haben. Man bedenke nur, wie jetzt eigentlich nichts angelegentlicher gelesen wird als diese Tagesblätter, und zwar großentheils früh am Morgen, zur Zeit der größten Sammlung und Empfänglichkeit der Seele, und stelle sich anderseits vor, auf welche Art diese Blätter hergestellt werden, d. h. die Mitarbeiter, Uebersetzer, Redacteure, Correctoren u. s. w. gebunden an eine feste Zeit, an die Poststunde, sodaß sie oft genug in höchster Hast arbeiten, dabei Alle mit dem Gefühl, daß das so Geschriebene oder Gedruckte zwar mit Begierde erwartet wird, aber morgen, übermorgen meistens eben so rasch veraltet ist, von Anderem verdrängt, das doch eben so rasch von neuen Lebenswellen wieder verschlungen und größtentheils in die verächtlichste Lage der Maculatur verwiesen wird, also nach kurzem wichtigem Scheinleben dem ewigen Nichts verfallend, rechte Tagesblätter,

---

*) Beiläufig mit der angehängten weisen Frage in Parenthese: der Versuch? — zugleich ein köstliches Beispiel für die Art und Stelle, wie und wo gewisse Bildungswächter jetzt ihre Arbeit suchen: denn es ist dabei doch vorausgesetzt, daß der Schreiber oder Leser den nur ein paar Worte vorher genannten Ministerialbeamten über dem Attentatsversuch schon wieder aus den Gedanken verloren habe — so gedankenlos denkt man sich jetzt die Leser oder ist man selber (vgl. S. 41 die Anm.).

Eintagsfliegen*) und so hauptsächlich bildet sich jetzt unsere gebildete Tagessprache weiter! Wenn in der aufstrebenden Zeit des vorigen Jahrhunderts die einflußreichsten Schriftsteller, oder die es sein wollten, sich das Ziel steckten, womöglich für die Ewigkeit zu schreiben oder doch nach einer Wirkung auf Jahrhunderte strebten, so arbeiten jetzt die Schriftsteller, die wirklich die einflußreichsten sind, nur für den Tag, von Tag zu Tag, jene für die ewigen Anliegen der Menschheit, diese für Eintagsinteressen, in denen denn freilich jene ewigen Anliegen immer mit versteckt sind, wer sie darin zu sehen und herauszuheben vermag. Wie viele aber können das? wo lernt man das? wo ist die Schule dafür? Eigentlich müßte es ja jeder können oder lernen oder doch erstreben, die Meister und Führer in dieser Kunst aber müßten die Zeitungsschriftsteller sein, denen ja nun z. B. auch die Aufgabe zum Theil mit zugefallen ist, welche einstmals die Prediger hatten: über die Vorgänge des Tages, der Woche ihrer Gemeinde höhere und tiefere Klarheit zu geben vom höheren oder höchsten Gesichtspunkte aus. Wie weit ist das möglich bei jener gebotenen Hast der Herstellung? Und dem hastigen Arbeiten in den Zeitungsredactionen entspricht ein hastiges Lesen bei den Zeitungslesern, bei beiden aber herrscht ein hastiges Denken, mit dem man die Vorkommnisse meist in Eile über gewisse Gedankenleisten schlägt, die in den Stichwörtern der Partei, der man eben zuneigt oder angehört, so leicht zur Hand gelegt sind, unter dem hochwissenschaftlichen Namen **Principien**, mit einer gewissen Heiligkeit umgeben wie in der Kirche die Dogmen. Ja, l e s e n zu lernen und s c h r e i b e n zu lernen in unserm heutigen Zeitungsleben, dazu wäre nun eigentlich eine besondere Lehre nöthig. Unser gutes Deutsch und unser klares Denken mit ihm, beide leiden unter dem jetzigen Stand der Dinge gar schwer, Kräfte der Verwüstung und Verwirrung sind da zur Zeit in Wirksamkeit, denen ein kräftiger Damm entgegenzusetzen wäre.

Und in neuerer Zeit ist auf dem Gebiete des Zeitungswesens

---

*) Ephemere **Productionen** sagt da das heutige Bildungsdeutsch in einem Gemisch von französischem Griechisch (denn ephemer ist zunächst aus dem Franz. angenommen, nicht aus dem Griechischen) und unlateinischem Latein.

noch eine Macht hinzugetreten,*) die jene mißlichen Verhältnisse und ihren schädlichen Einfluß in erhöhter Gestalt zeigt, die telegraphischen Depeschen. Diese werden am ersten und fleißigsten, auch am rascheſten gelesen und ebenso am rascheſten und hastigsten hergestellt, es sind die gesteigerten Eintagsfliegen unseres heutigen Denklebens nach allen Seiten. Nichts lebt so rasch wie sie, nichts wird so eifrig erhascht, und nichts sieht uns so fade an als in einem alten Zeitungsblatte die allermeisten Telegramme in ihrem wichtigen Gewande. Dabei haben und entwickeln sie ein eigenes Deutsch, namentlich die, welche aus dem Französischen oder Englischen übersetzt werden. Der Uebersetzer selbst hastet, er übersetzt oft halb richtig oder unrichtig oder am liebsten gar nicht, dieß besonders bei den Modewörtern der ausländischen Tagespresse oder bei seltnern Wörtern, oft wol nur aus Unlust im Wörterbuche nachzuschlagen. So wird dann den Lesern oft ein Deutsch aufgetischt, zu dem wirkliche Gelehrsamkeit oder gute philologische Schule gehört, um es wahrhaft zu verstehen. Kürzlich z. B. ward aus London der wesentliche Inhalt einer Rede des Lord Beaconsfield telegraphirt, darin: „als der Krieg mit Rußland eminent war.“ Möglich, daß schon im englischen Telegraphenamt ein Halbgebildeter eminent für imminent aufgegeben hatte, denn in der Halbbildung wuchert dort solche kauderwelsche Vermischung so schlimm oder schlimmer als bei uns, weil sie mit solchem halbgelehrten Wörterkram noch mehr überladen sind, zu dessen wirklichem Verstehen eigentlich Latein oder Französisch oder Griechisch oder alles mit einander oder gar noch mehr gehört. Allein der Engländer hatte dabei wenigstens sein imminent, d. i. drohend, dahinter stehen im Sprachgefühl; der Deutsche dagegen, der das eminent stehen ließ, konnte doch nur an unser eminent, d. i. her-

---

*) Ein Moment, ein neues Moment wäre das Modewort, wie mir eben einfällt, wieder so ein hochwissenschaftlicher Begriff und Ausdruck, nach dem jetzt Alles greift und der seit nicht langer Zeit nun schon so abgebraucht ist, daß man beinahe Alles als Moment bezeichnen kann (gleich Etwas von irgend einer augenblicklichen Wichtigkeit, auch der kleinsten). Ich fragte einmal in einem Studentenkreise, was es denn eigentlich sei, und keiner wußte mehr, daß es eigentlich ein Stückchen Hegelscher Philosophie ist. Daneben läuft dann der Moment her, zwei Brüder, eigentlich Zwillingsbrüder, die sich doch gar nicht mehr kennen, und auch dem Gebildeten als solche schwer zu erkennen sind.

vorragend, denken, und die Redactionen und Correctoren, die es ruhig stehen ließen, ebenso, und der hastige Leser oder der noch Glauben hat an die Sprach- und Denkklarheit unsrer Zeitungen, übernahm das verwaschene Wort in seinen Sprach- und Begriffsschatz ungefähr mit dem dunklen Gedanken: es wird wol was neues sein, oder auch was altes das du noch nicht kennst, merke dirs, daß du dir nicht einmal eine Bildungsblöße gibst.

Denn das ist in der That die Stellung der meisten Deutschen diesen Fremdlingen gegenüber: man wird vor ihnen eine gewisse Unsicherheit, und wenn man auf seine Bildung etwas gibt, eine heimliche Bangigkeit nicht los, d. h. es ist noch ähnlich wie auf dem Gymnasium dem Latein gegenüber, wo man nicht nur in der obersten Klasse noch die Bangigkeit vor dem color latinus und Germanismen nicht los wird, sondern anfangs und mehrere Jahre lang vor dem fremden vornehmen Sprachstoff mit seinen ganz andern Gesetzen so völlig rathlos steht, daß das unbewußte Schülergemüth, wenigstens das des Durchschnittsschülers, dort in der That endlich auch das Unsinnigste für möglich hält (ich rede aus langer Lehrererfahrung) und sich ihm doch blind ergeben beugt; die innere Naturstimme, das eigene Sprachgefühl flüstert ja immer dazwischen, aber die Hoheit und Strenge des fremden Herrn, in dem Lehrer und der Grammatik verkörpert, scheucht es sofort in seinen dunklen Winkel zurück, und es geltend zu machen dem vornehmen Fürsten gegenüber, dazu würde ein verwegener Muth gehören, wie wenn ein Kind den Kampf mit einem Riesen aufnehmen wollte. Und ähnlich im Ganzen stehen wirklich noch die Erwachsenen, nicht etwa ausschließlich die Ungebildeten oder Halbgebildeten, den Fremdwörtern gegenüber, denn auch sie führen ja die fremde, also höhere Bildung in sich und mit sich, sodaß man mit ihnen wol seinem Bildungsgefühl oder Bedürfniß etwas zu Gute thun kann, aber — man b e h e r r s c h t sie nicht, sondern beugt sich ihnen, wie sie auch auftreten, man sieht sie nicht unter sich, wie den heimischen Sprachvorrath, sondern über sich; die vornehmen Fremdlinge nach dem Paß zu fragen, wie mans mit deutschen Wörtern thut, die man nicht kennt oder anzweifelt, dazu fehlt der Muth, das wäre eine Verwegenheit, die eine Bildungsstrafe nach sich ziehen könnte, eine Unkenntniß offenbaren, man schiebt die gewagte Frage und die Verantwortung dafür wenigstens Andern zu, und

da es die Allermeisten so machen und sich im Stillen zuletzt auf den verlassen, der den Fremdling zuerst herein gebracht haben und doch ein Wissender gewesen sein muß, so reißt in diesem fremden Wörter- und Begriffs-Staate eine Gesetzlosigkeit und Verwirrung ein, die wirklich nicht bloß ins Barbarische, sondern noch darüber hinaus bis in die lächerlichste Unmöglichkeit hinein geht. Tauchen doch unter dem Schutze jener achtungsvollen Scheu vor den vornehmen Fremdlingen sogar Wildlinge oder Ungethüme auf, die es, um ein Berliner Wort zu gebrauchen, gar nicht gibt, wenn z. B. in einer gelehrten Schrift wie die von Wegele, Goethe als Historiker, Würzb. 1876 in der Anm. 34 jene erscheinende Reportirlichkeit gedruckt ist (verlesen für: anscheinende Unparteilichkeit, s. Jen. Lit. Zeit. 1877, S. 186 ff.); das heißt doch: der Setzer und Corrector, die das lasen und ins Leben setzten, der Literatur einverleibten, haben wirklich in dem fremden Gewande das Unmögliche für möglich, vollen Unsinn für Sinn gehalten (etwa dunkel an reputirlich und Reporter gedacht), auf dessen Erfassen sie nur selbst demüthig verzichteten, im Vertrauen auf die Weisheit des Schriftstellers.*) Und das ist wahrlich kein vereinzelter Fall, um den ich etwa unnöthig Lärm schlage, es wären vielmehr solche Dinge täglich genug zusammenzubringen, wer sich darauf legen wollte; der Fall beleuchtet nur, grell, wie mit elektrischem Lichte, eine Gegend unsres Sprachlebens, also auch unsres Begriffs- und Geisteslebens, wo jetzt für Gesundheit eine Zersetzung eingetreten ist, die aus bloßer Störung des gesunden Blutumlaufs schon in eine Fäulniß übergeht; unser Sprachkörper zeigt sich hie und da schon voller Eiterbeulen, die denn auch den Sprachgeist und die Sprachseele mit ihrem Gift angreifen müssen.

---

*) Die Schriftsteller sind freilich an diesem Stand der Dinge selbst mit schuld, nicht bloß durch flüchtige Schrift, die in unsrer hastigen Zeit immer flüchtiger wird, immer weniger wirkliche Schrift, sondern auch durch das Deutsch, das viele verführen, besonders Gelehrte, ein Deutsch, bei dem gar nicht mehr darauf gerechnet wird, daß der gebildete Deutsche es auch verstehe, bei dem man von vornherein nur an die eingeweihten Fachgenossen denkt, deren Anzahl bei dem fortwährend wachsenden Zerspalten der Fächer in Unterfächer immer kleiner wird. Gerade die Wissenschaft steuert damit einem Zustande zu oder ist zum Theil schon darin, bei dem sich eine Aussicht auf eine neue babylonische Sprachverwirrung aufthut.

Daß auch in gebildeten Köpfen jene Verwirrung und Zersetzung schon thätig sind, dafür können ja wol schon die angeführten Beispiele als Belege gelten; ich muß es aber noch weiter beweisen (so sauer mich das Geschäft ankommt), damit ich nicht zu schwere Worte gebraucht zu haben scheine.

Als drastisch Mode wurde, welches im allgemeinen Gebrauch ziemlich jung, doch nun schon für die Meisten unentbehrlich ist,*) da stellte sichs in meinen Gedanken gleich zu plastisch, das zwar älter ist, aber auch erst in unsrer Zeit seinen Siegeslauf in der alltäglichen Begriffswelt der Gebildeten angetreten hat, und in boshaftem Spaß dachte ich mir die beiden Klangbrüder sich vertauschend, d. h. weil sie rein äußerlich so gleiche Kappen haben, werden sie sich wol bald auch stellvertretend aushelfen. Hatte ich doch z. B. einen Bekannten, sonst mit einem feinen Geist begabt, auch studiert und Dr. phil. und Lehrer, in dessen Kopfe sich **Pendant** und **Penchant** so vertauscht hatten, daß er z. B. sagte: was Sie erzählen, ist ein Penchant zu jener bekannten Geschichte, und: er hatte nun einmal den Pendant zur Beschaulichkeit; das Denken an lat. pendere (hangen) mochte den Anlaß dazu geben. Ich hatte doch allemal den Muth nicht, ihn auf die lustige Vertauschung**) aufmerksam zu machen, obwol mirs in seinem Geiste weh that (mir selber doch auch, nicht bloß der Bildungsqual wegen, sondern auch, weil ich das Lachen nur ganz tief im Innern besorgen konnte); denn so etwas thut dem Ertappten noch weher, sehr weh oder erregt je nach der Gemüthsart den schärfsten Zorn, ähnlich wie wenn ein Primaner einem Lehrer nachweist, daß eine als unlateinisch angestrichene Wendung doch bei Cicero oder allenfalls bei Livius steht. Aber um auf **plastisch** zurückzukommen: am 14. Oct. 1878 meldete ein Correspondent der Allg. Z. aus Berlin von der Debatte über das Socialistengesetz auch, daß Bracke sich über das Gesetz sehr **plastisch ausgedrückt** habe — aha! die beiden

---

*) Daß es an sich nichts als wirksam bedeutet, ist, nach dem Gebrauch zu urtheilen, ganz vergessen.

) Das **quid pro quo fordert da eigentlich das gebildete Deutsch, es klingt so nach Gelahrtheit, obwol niemand genau weiß, was das eigentlich ist — darauf kommt es ja nicht an, es dient doch als Schminkpflästerchen der Bildung.

Brüder sind in hochgebildeten Köpfen also wirklich zu verwechselungsfähigen Zwillingen, ja zu Einem Mann geworden: **drastisch** bedeutet ja nun auch schon grob, derb, daß man in der Gesellschaft darüber erschrickt,*) und **plastisch** nun also auch! Ich dachte dabei an Herder, der eigentlich plastisch in Gang gebracht hat in hochästhetischem Sinne, dachte bei mir: das sollte Herder wissen! Ist das nicht Zersetzung? weit über das Lächerliche hinaus?**)

Eine andere spaßhafte Vermischung, die sich an **Notiz** und **notiren** gehängt hat, ist schon ganz gäng und gäbe, wie ich sie einmal an mir selber bemerkte: sich eine **Notiz machen**, gleich sich etwas **notiren**, ein **Notizbuch**, worin man sich allerlei **notirt**, also jenes, d. h. lat. notitia, eig. Kenntniß (franz., engl. notice) als Subst. verb. zu notare, eig. mit Zeichen, stenographischen Zeichen schreiben (notis scribere); nur selten liest man von **Notaten**, die einer sich gemacht hat; jenes aber ist eine Art unbewußte, barbarische Fortbildung der lateinischen Grammatik (wie sie auf diesem Gebiete mehrfältig im Gange ist), denn hinter jener Zusammenstellung ist doch ein Gefühl versteckt, als stünde hinter notiren lat. nicht notare, sonder notire. Aehnlich steht es mit dem unentbehrlichen **Genie**, das doch erst im vorigen Jahrhundert aus dem Französischen herübergenommen ist; man sagte anfangs auch **der Genie** (z. B. Wieland, Schiller), ganz richtig, denn le génie meint nichts als lat. genius; wie wir ja noch **genial** lat. aussprechen, nicht franz. Woher denn das Neutrum? von lat. ingenium, das sich im Sprachgefühl dahinter schob, da man auch einen Menschen selber ein **Genie** nannte. Auch bei den Franzosen hat sich diese Verschiebung des lat. Sprachstoffes vollzogen, das zeigt der Umstand, daß sie die **Ingenieure** bei der Armee (zu engin Maschine,

---

*) Der Redner selber hat nachher seine Aeußerung („wir pfeifen auf das Gesetz“) in einer öffentlichen Erklärung (Jan. 1879) **drastisch** genannt.

) Wer kann denn freilich, um sich vor solchen Begriffs- und Wortvermischungen zu schützen, die sich im müden, gedankenbelasteten Kopfe so leicht von selbst vollziehen, wer kann denn immer an griech. πλάζω, πλάστης u. s. w. und an δράομαι, δραστικός denken? das muß man den gelehrten Zöpfen überlassen. Aber an etwas muß man eben denken, daß es deutlicher werde, das besorgt nun einmal die dunkle Seele ungefragt, und so denkt man denn bei **drastisch auch an **Contrast**, wie ich kürzlich fand. Das wird allmählich eine schöne Wirthschaft in unsern Köpfen!

Geschütz, d. i. ingenium) auch kurz le génie nennen und wir denn auch das Geniecorps.*) So denkt der Gebildete bei isolirt unfehlbar meist an lat. solus, wenn auch nur mit dunklen Gedanken, nicht mehr an ital. isola, Insel, isolato, gleichsam auf eine Insel gesetzt (der sog. Isolirstuhl als Insel gedacht). Für subsumiren (lat. subsumere, vgl. Subsumption) findet man, auch bei Gelehrten, subsummiren, sie denken an Summe und Rechnen.

Freilich kommt solche Verwechselung, Vermischung und Verwirrung verschiedener, aber ähnlicher Wörter auch im Bereich des heimischen deutschen Sprachstoffes vor, wo ich oft genug darauf stoße, schon in alter Zeit. Aber das sind Irrungen des volksmäßigen dunklen Sprachgefühls, und begangen im eigenen Hause am eigenen Sprachvorrat, sodaß niemand von außen uns darüber zur Rede setzen kann. Die gelehrte Bildung dagegen, die es zugleich unternimmt und übernimmt, so zu sagen in einer europäischen Höhe zu schweben, dünkt sich auch erhaben über diese Dunkelheit und muß anderseits Rede stehen können vor den fremden Sprachgeistern, mit deren Eigenthum sie als Fremder zu wirthschaften unternimmt. Dort ist der Sprachgeist der Herr und Meister, der sich mit seiner Habe einrichten kann wie er will, hier ist er der Diener und Schüler, welcher jeden Augenblick der Weisung, Anweisung, Zurechtweisung fremder Herrn und Meister ausgesetzt ist, von der Schulbank so zu sagen gar nicht recht wegkommt.**) Ist das einer gebildeten Nation würdig? ist das nicht Unmündigkeit? in die man sich noch dazu selbst versetzt und darin erhält?

Es ist eben für die Fremdlinge, die uns ja zum Theil liebe Gäste, ja unentbehrliche Freunde und Mitbürger geworden sind, eigentlich doch eine besondere Schule und Lehre nöthig, auch eine

---

*) Unter genie im Grimmschen Wörterbuch stellte sich übrigens heraus, daß diese Vermischung von genius und ingenium schon in alte Zeit zurückgeht, sicher ins Mittelalter, wahrscheinlich schon ins späte Alterthum, beide Worte und Begriffe lagen sich so nahe.

**) Kürzlich berichtete ein angesehenes Leipziger Blatt von einer Morgenserenade, die der anwesenden Königin gebracht worden — was sollen denn Italiener und Franzosen dazu sagen, die das läsen? Es ist wie eine musikalische Soirée, die vor Jahren einmal eine Tiroler Sängergesellschaft für einen Sonntagmorgen ankündigte. Ja Bildung! Bildung! du bist doch das reine Glatteis.

besondere Grammatik, denn auch grammatisch laufen sie zum Theil recht in der Irre, gleichsam hinter der Schule herum, wie Wildlinge, nicht bloß beim Volke, zum beliebten Ergötzen der Gebildeten, sondern wirklich auch bei diesen selber. Da sind z. B. gewisse participiale Neutra, aus dem alten Gelehrtenlatein nun mit in das Gelehrtendeutsch übernommen als unentbehrliche Inventarstücke und von da aus in das Deutsch der Gebildeten überhaupt, wie ein ingrediens, ein accidens; aber deutsch findet man immer öfter ein Ingredienz, ein Accidenz, d. h. aus dem Plur. Accidenzien, Ingredienzien (auch Ingredienzen), d. h. lat. accidentia, ingredientia als Plur., der dann jenen spaßhaften deutschen Sing. erzeugt hat. Ebenso neuerdings im parlamentarischen Deutsch ein Präcedenz, d. h. das englische precedent, Vorgang (wie man i. J. 1848 sagte), ein ähnlicher früherer Fall, auf den man sich als maßgebend berufen kann in Ermangelung einer gesetzlichen Bestimmung; lieber sagt man zwar Präcedenzfall, weil man mit dem -enz doch unsicher ist, aber ich habe mir aus den Verhandlungen des preußischen Landtags auch schon eine Präcedenz notirt, und damit hat das Gemüth endlich Ruhe mit der immer unbehaglichen Bildung, weil es nun bei der Schar von Conferenz, Subsistenz, Impertinenz u. s. w. angelangt ist. Und doch meint das engl. precedent nichts als ein lat. praecedens (ein Vorausgegangenes), wie wir ja noch von den Präcedentien eines Mannes reden, mit Juristendeutsch. Ebenso kam im preußischen Landtage 1875 eine Decretale vor, in ministeriellem Munde (aus dem Plur. Decretalen, decretalia). Noch spaßhafter tritt aber dieß Fem. auf von Männern, denn eine Koryphäe wird nun auch beliebt, d. i. griech. *κορυφαῖος*, eig. der Führer des Chors in der Tragödie, obwol das Wort nicht einmal aus dem Griech. selbst genommen ist, sondern aus dem Französischen; weil nun aber im Zeitungsdeutsch u. ä. der Plur. geläufiger ist, also die Koryphäen, läßt man das die gleich auch im Sing. stehen, von einem Helden oder Wortführer in Kunst oder Wissenschaft!*) Rede mir da niemand etwa vom geheimen Walten des Sprachgenius, das ist nichts als Gedankenlosigkeit, mit der man

*) Da ist, verglichen mit eine Decretale u. ä., doch noch als besser oder richtiger anzusehen im 16. Jahrh. z. B. eine Collectanea, wie u. A. Wilh. Kirchhof im Wendunmuth 3, 147 (nach Oesterleys Ausg.) schreibt.

jetzt so vielfach die Sprache rasch drauf los behandelt, in nervöser Hast und lässiger Gleichgültigkeit, das aus der franz. Zeit des vorigen Jahrhunderts sitzen gebliebene Hauswort salopp bezeichnet es am besten*): man will eigentlich nach der Zeit des gelehrten Lateins noch Latein mit reden, zwischen hinein auch ein bischen Griechisch, und bringt das nicht mehr fertig, aber Deutsch noch weniger. Es sind eben solche Wildlinge, die nach Zucht und Schule rufen, grammatisch heimatlose Herumtreiber. Und mit solcher Bildung will man als Muster dastehen für die Ungebildeten und Halbgebildeten? Denn das will man doch wol?

Eher läßt sich vom Walten eines Sprachgenius in folgenden Erscheinungen reden, wie sie alle unsere Blätter reichlich aus dem tiefen Grunde des schaffenden Sprachgenius zu Tage bringen: Der unglückliche junge Mann (ein stud. juris, der sich erschossen) hatte sich den gegenwärtigen Examenprüfungen unterzogen. Leipz. Tageblatt 1875, 12. Dec., 7. Beilage; den vermittelnden Mächten ist immer noch durch eine mögliche Eventualität Spielraum geboten. Ebenda 1878, 25. März; der Reichsanzeiger publicirt in seiner Montags-Nummer die Veröffentlichung des Civilehe-Gesetzes durch die Gesetzsammlung. 1874, 18. März; in den russischen Armeekreisen trägt man merkwürdiger Weise gegenwärtig ostentativ eine sehr kriegerische Stimmung zur Schau. 1878, 29. Sept.; wenn man z. B. (beim Prolog zur Feier von Schillers Geburtstag im Theater) Schillers Büste decorativ mit Laub geschmückt und angemessen bekränzt aufgestellt hätte. Deutsche Allg. Zeit. 1875, Nr. 265; die

---

**) Mir macht es oft den Eindruck, als ob Viele jetzt wie im Schlafrock öffentlich redeten und schrieben, während man sich auch zu Hause nicht mehr im Schlafrock soll sehen lassen. Wer viel in den Schriftstellern des vorigen Jahrhunderts zu lesen hat und sehen muß, mit welcher Sorgfalt und Selbstzucht man damals die Sprache behandelte, auch die mittleren Geister (schon in Folge des steten Hinblicks auf das Latein und Französisch, die man als mahnende Muster vor sich hatte), zum Ziele der Vollendung aufstrebend, dem kann das nur mit Schmerz auffallen. Jenes Ziel ist aus den Augen entwichen, man glaubt wol auf den Errungenschaften der Väter sicher zu wohnen und — verwüstet sie, d. h. es geht uns wol wie der preußischen Armee gegen die Schlacht von Jena hin. Auch auf das Denken erstreckt sich natürlich dieser Verlust an Selbstzucht, wofür gesammelte lustige Belege aus Tagesschriftstellern zu Gebote ständen, auch von gelehrter Hand.

Türken werden aus der defensiven Abwehr der feindlichen Angriffe zur Offensive übergehen (sollte doch zur Gesellschaft und zur Herstellung der Harmonie heißen: zum offensiven Angriff). Ebenda 1876, 15. Juli; die Serben werden sich bald defensiv vertheidigen müssen. Ebenda; England schlägt als Ausgangspunkt der Verhandlungen die Unantastbarkeit der Integrität der Türkei vor. Augsb. Allg. Zeit. 1876, Nr. 312 Beil.; was wir mehrstimmigen vocalen Gesang nennen, davon ist im Alterthum keine Spur zu finden. Ebenda 1876, S. 938b (H. Wichmann); die Zudringlichkeit dieser Annäherungsversuche, welche auf die persönliche Individualität König Ludwigs II. nicht sonderlich geschickt berechnet sind. Weserzeit. 1874 aus Berlin 23. Juli (wo sich zugleich der hübsche Wechsel mit individueller Persönlichkeit darbietet); man gibt der numerisch zu geringen Anzahl unserer Feuerwehrmannschaft die Schuld. Leipz. Nachrichten 1876, 17. Apr., das ist neben decorativer Ausschmückung u. ä. eine besonders beliebte Wendung dieser Art, die man auch schon so findet: trotz der geringeren numerischen Anzahl der Producte dieser Art (Dichtungen Sommers, des Verf. der Rudolstädter Klänge). Grenzboten 1875, S. 337.

Man sieht wol, das ist schon eine völlige Strömung in den Geistern, aus der ich mir nur beiläufig in Eile einige Tropfen ausgeschöpft habe. Und sie ist wirklich schon eben so gut in den gelehrten Geistern thätig, auch bei Philologen von Fach, z. B.: Nachdem die falsche Illusion von der aus Nichts schaffenden Wunderthätigkeit des bloßen Genies bekämpft ist. Jen. Lit. Z. 1877 S. 11b; daß das von der Betonung unabhängige a im Urgermanischen ein von dem veränderlichen a akustisch verschiedener Laut war. Kuhns Zeitschrift 23, 138; eine solche Behauptung hat von vornherein die Präsumption der Richtigkeit für sich. Lit. Centralbl. 1877, Sp. 332; das treibende Agens jener kirchlichen Bewegung. Mag. f. d. Lit. d. Ausl. 1873, S. 526; intensive Verstärkung. Zachers Zeitschr. 2, 159; die deutschen Blätter haben die ursprüngliche Verleumdung in ihrer ganzen Integrität gebracht. Erklärung eines Gelehrten in der Köln. Zeit. 28. März 1874, wie man von ganzer Totalität oft genug liest (sie steht schon bei Goethe, aus der Gelehrtensprache, der er sich spät und widerwillig anbequemte). Dazu einiges Mündliche: jährliche Annuitäten (ministeriell); ein Mann von prononcirt ausgesprochenem Liberalismus;

der Vorschlag hat die größere Majorität für sich; die berühmte cause celèbre. Auch der beliebte und fast Allen unentbehrliche integrirende Bestandtheil gehört hierher, denn Bestandtheil ist ursprünglich, was zum Bestande eines Dinges gehört; eigentlich auch das gleich beliebte Grundprincip, worin das ältere Grundsatz zur Hälfte wiederkehrt, das seinerseits nun in Fundamentalsatz verdeutlicht und neu belebt ist.

Ueberall sieht man da einen erfreulichen Drang nach sicherer Deutlichkeit wirksam, die ja das erste Erforderniß aller Rede ist; aber — ist das Alles etwas Anderes als reitende Cavallerie (S. 133)? Dem gemeinen Mann stellt das ital.-franz. Wort die Reiterei nicht deutlich genug vor Augen, zumal es ihm nicht durch dahinterstehendes franz. cheval, ital. cavallo Pferd unterstützt wird; so hilft sich denn das löbliche Bedürfniß nach Deutlichkeit durch den deutschen Zusatz. Wenn aber dort Gebildete, Studierte von ganzer Integrität, Unantastbarkeit der Integrität reden, so geht es ihnen doch eben mit der Integrität wie dem gemeinen Manne mit der Cavallerie, d. h. lateinisch integer als ganz und unangetastet, das sie doch ganz gut kennen, steht ihnen eben nicht mehr deutlich genug dahinter.*) Und selbst wo der Begriff zu einfach ist, um in eine verblassende Dunkelheit überzugehen, wie bei den jährlichen Annuitäten, der größeren Majorität, dem treibenden Agens, da blieb den betreffenden Herren das fremde Wort doch an sich noch zu blaß, der Begriff darin zu farb- und formlos, um für die erstrebte Deutlichkeit auszureichen, d. h. sie sind nicht so lateinisch als sie sein wollen, sind aber mehr deutsch als sie wollen und wissen.**)

---

*) Geradezu merkwürdig ist, von dem kürzlich in der Niederlausitz gemachten Funde antiker Goldsachen in auffallend frischer Erhaltung, aus gelehrter Feder: „Die **unberührte Integrität** unseres Fundes." Furtwängler, der Goldfund von Vettersfelde, Brl. 1884 gegen Ende der Schrift; das ist — gut deutsches Sprachgefühl!

**) Wer sich etwa davon getroffen fühlt wie von einem bösen Bildungsmangel, dem gibt es vielleicht Trost und Beruhigung, was schon im 17. Jahrh. einmal von gelehrtester Seite ausgesprochen wird in einer Kurpfälzischen Schulordnung v. J. 1615: etiam latine doctos vernacula plus movent (R. v. Raumer, Unterricht im Deutschen, 4. Aufl. S. 35), das in der Muttersprache Gesagte geht auch dem Gelehrten doch näher, als sein Latein, trifft und bewegt ihn mehr, wirkt tiefer auf ihn.

Deutsch und deutlich sind eben im Ursprunge eins (eig. volksmäßig, im Gegensatz zur Gelehrtensprache, zum Latein), und man sieht da den deutschen Sprachgeist insgeheim auch bis in diese höheren Schichten hinein walten, die sich sonst vom Mutterboden abzuheben trachten in jene europäische Höhe hinauf, wo man mehr als bloß deutsch sein will oder soll: die Beispiele zeigen ungefähr, wie weit man das fertig bringt. Wenn sich aber der Gebildete und Ungebildete auf gleicher Bahn begegnen, wo es Jenem an sich unerwünscht oder gar ärgerlich ist (ich meine auf der Bahn der reitenden Cavallerie), so hat es von einem höheren Gesichtspunkte aus doch wieder etwas hoch Tröstliches und Erfreuliches, sobald man an die Kluft denkt, welche eben die Bildung zwischen sich und dem gemeinen Mann gerissen hat (vgl. S. 127 und 75) und aus der gerade in letzter Zeit so böse Dünste emporqualmen, die der Bildung selber, ja allem Hohen und Heiligen mit Vernichtung drohen. Aber spaßhaft freilich bleiben die Examenprüfungen und dergleichen doch.

Auch noch anders offenbart sich das Walten des deutschen, des bloß deutschen Sprachgeistes im gebildeten Reden und Denken wider seinen Willen und wider die Bildung. So in einem Gebrauch von **Verdict**, dem man immer öfter begegnet, z. B., daß in einer Schrift über eine wissenschaftliche Richtung o. ä. **ein unbedingtes Verdict gefällt** wird. Es ist ja eigentlich verum dictum, in die gebildete und Zeitungssprache durch englische Vermittelung gekommen und auch in Uebersetzung als **Wahrspruch** der Geschworenen gangbar (das man übrigens auch schon mit **Wahlspruch**, d. h. Devise, Emblem verwechselt finden kann); dort aber hat sich das **ver-** von **verurtheilen, verdammen** u. ä. eingeschlichen in das englische Wort, auch in Köpfen, die Latein u. s. w. können, und **ein freisprechendes Verdict** wird bald oder bei Vielen jetzt schon anstößig sein. Ist das nicht wieder spaßhaft und in dem aufgestellten Gesichtspunkte lehrreich und tröstlich zugleich? Auch die Studierten gehören also noch zu dem Volke, das sich in der sogenannten Volksetymologie ergeht. Aber die Bildung, liebe Landsleute, die Bildung!

2. Die Fremdwörter und die Klarheit, Schönheit, Deutschheit.

Klarheit, die erste und wichtigste Leistung, die man mit Recht von einer Sprache fordert. Leibnitz sah einst seine Muttersprache wie einen Hort der Klarheit an im Hinblick auf Europa und die Wissenschaft, es war ein Lieblingsgedanke von ihm, im Zusammenhange mit seiner eifrigen Theilnahme an den Bestrebungen zur Einführung des Deutschen als Sprache der Wissenschaft,*) daß sie für unklare Begriffe und Gedanken als Prüfstein dienen könne (wie der Stein, an dem man Gold auf seine Echtheit prüfte durch Anstreichen). So in den Unvorgreiflichen Gedanken betreffend die Ausübung und Verbesserung der Teutschen Sprache § 11: Ich habe es zu Zeiten unser ansehnlichen Haupt-Sprache **) zum Lobe angezogen, daß sie nichts als rechtschaffene Dinge (Richtiges, Treffendes, Echtes u. ä.) sage und ungegründete Grillen nicht einmal nenne (gar keine Worte dafür habe). Daher ich bey denen Italiänern und Franzosen zu rühmen gepfleget: wir Teutschen hätten einen sonderbaren (besonderen) Probierstein der Gedanken, der Andern unbekannt; und wann sie denn begierig gewesen, etwas davon zu wissen, so habe ich ihnen bedeutet, daß es unsere Sprache selbst sey; denn was sich darin ohne entlehnte und ungebräuchliche Worte vernehmlich (verständlich) sagen lasse, das seye würklich was Rechtschaffenes, aber leere Worte, da nichts hinter, und gleichsam nur ein leichter Schaum müßiger Gedanken, nehme die reine Teutsche Sprache nicht an. Und schon in einer Jugendschrift, dissertatio de stilo philosophico Nizolii v. J. 1660 (opera philos. ed. Erdmann p. 55 sqq.), die u. a. dem Gedanken tief und scharf nachgeht, daß für philosophische Begriffe und Sätze die beste und letzte Probe ihres wahren, echten Kerns eine lebende Sprache, ja die Alltagssprache sei, wenn man sie in dieser auszudrücken versuche; da stellt er im § 13 auf: illud tamen asserere

*) S. Aug. Schmarsow, Leibniz und Schottelius, die Unvorgreiflichen Gedanken untersucht und herausgegeben. Straßb. 1877, S. 8.

**) d. h. Ursprache, nicht abgeleitet oder vermischt wie die romanischen und die englische; unsere Haupt- und Heldensprache, ein Begriff, an dem man sich im Elend des 17. Jahrhunderts sein Selbstgefühl als Deutscher aufrecht erhielt.

ausim (d. h. obschon die deutsche Sprache fürs Philosophiren noch nicht so verwendet worden sei wie die französische und englische), huic tentamento probatorio atque examini philosophematum nullam esse in Europa linguam Germanicâ aptiorem; quia Germanica in realibus plenissima est et perfectissima .... contra ad commentitia exprimenda est facile ineptissima; vgl. § 15 die Ausführung, daß alles das nichtig sei (eas res elle nullas), was sich nicht in gewöhnlichen Ausdrücken (popularibus terminis) deutlich aussprechen lasse, und daß die Klarheit der Rede desto größer sei, je mehr sie sich der gewöhnlichen, allgemein verständlichen Ausdrücke bediene (quanto termini sunt populariores), auch § 8 von der Nothwendigkeit, die termini technici zu meiden (die modischen Abstractionen der überlieferten scholastischen oder Schulsprache), denn claritas maxima est in terminis e medio sumtis, usu etiam populari retento, dagegen obscuritas semper aliqua in technicis, also die höchste Klarheit gewähren uns die Ausdrücke die aus dem vollen Leben genommen sind, die schulmäßigen Kunstwörter dagegen werden die Dunkelheit nie ganz los. Das stimmt ja zugleich genau zu dem seit Baco neu betretenen Wege, dem sog. empirischen, nur folgerichtigst vom Inhalt des Denkens auch auf die Form erstreckt, die sich ja von jenem ganz und gar nicht und nimmermehr trennen läßt; es ist der Kampf gegen die Reste des Scholasticismus, der sich in Abstractionen verloren, mit ihnen in eine Art Nichts sich hinaufgeschraubt hatte (in ein spatium imaginarium § 11, d. h. eigentlich ganz aus der Welt und Wahrheit hinaus), dieser Kampf auch gegen die scholastische Sprache gerichtet. Wie steht es aber heutzutage damit! Danach sitzen wir in einer neuen Art Scholasticismus wieder tief drin, und meinen damit im Kern der Wahrheit zu sein oder auf dem sichern Wege dazu! Wenn jetzt sich das wiederholte, daß ein junger Philosoph jene Forderung an die Sprache der Philosophie stellte, im Interesse der Klarheit und Wahrheit, würde der nicht von Vielen als ein Narr behandelt werden, der von Philosophie nicht das ABC verstünde? Und dort, beim Anbruch unsers neuen Geisteslebens, stellte sie einer der größten Denker, der Führer der jungen, hoffnungsvollen Bewegung bei uns.

Und doch bleibt es wahr, auch heute noch und für immer, was Leibnitz damals auf dem Punkte des Umschwungs zweier

Welten sah und sagte: Die Klarheit, die volle, wahre Klarheit für uns ist gebunden an die lebendige Sprache, an die Muttersprache (auch für die Wissenschaft), an das Fremde aber, vor allem aber an die abstracte Schulsprache hängt sich Unklarheit, d. h. eine gewisse Verschwommenheit des Begriffs in Form und Farbe, weil er sich von der ursprünglichen Anschauung und Empfindung (seinem einzigen gesunden und lebendigen Inhalte) los gelöst oder zu weit entfernt hat, darum auch eine gewisse Kälte und Lebenslosigkeit im Vergleich mit den aus dem frischen Leben entnommenen Ausdrücken. Leibnitz a. a. O. § 13 macht z. B. die Bemerkung, wie im Französischen manche Ausdrücke umgiengen, die der Form nach eigentlich nichts als barbarisches Latein, dem Inhalt nach ein Stück scholastischer Philosophie seien, Ausdrücke, mit denen man in deutscher Sprache allgemein ausgepfiffen werden würde (omnium sibilis exceptus). Was er damit gemeint haben muß, ist noch heute erkennbar z. B. an Capacität, für einen Lehrstuhl ist **eine Capacität berufen worden** u. ä.; man denke sich das, genau wiedergegeben, ohne etwas hinzu oder hinweg zu thun, auf deutsch: **eine Fähigkeit** (und nur das meint ja das französische Wort), da fühlt noch Jeder die Unmöglichkeit und Mancher wol auch etwas wie Lächerlichkeit des Ausdrucks, den man als vornehmen Fremden so hoch ansieht und sich gern mit ihm sehen läßt, obschon ich mir auch Leute denken kann, die, schon um Capacität in Schutz zu nehmen, nach kurzem Besinnen auch **Fähigkeit** für möglich erklären werden, das sind dann Leute, die von einer einmal eingeschlagenen Richtung durchaus nicht umkehren, auch wenn sie sich als bedenklich oder falsch ausweist, sondern sie um ihrer selbst willen tapfer fort- und durchsetzen wollen (ich nenne sie bei mir gewöhnlich Fanatiker). Wohin aber diese Richtung eigentlich strebt, was sie als Ziel, als ihren letzten Ruhepunkt sucht, das ist leicht klar: das Concrete in Abstractes, das Lebendige in Begriffliches umzusetzen. Daher auch **Persönlichkeit**, **Individualität**, neuestens auch **Specialität***) von Menschen, Männern, was mir zum Wundersamsten

---

*) Es ist eine Richtung und Neigung bemerklich, wo möglich Alles, in Leben und Wissenschaft, zu Specialitäten zuzuspitzen, in Specialitäten — aufzulösen, denn es ist zugleich etwas wie Auflösung des Lebendigen in seine Bestandtheile.

gehört, das ich im Sprach- und Denkleben kenne: auch das Allerlebendigste, das es gibt, den Kern unsers erfahrungsmäßigen Lebenskreises, das Ich, in eine abstracte Begrifflichkeit umzusetzen, in der Absicht, ihm damit den genauesten Ausdruck zu geben! Das ist aufs handgreiflichste ein Stück neuer Scholasticismus. Mir ist es bei solchem abstracten Reden und Denken oft, als hörte ich Jemand mit der Stimme im Eifer des Demonstrirens so hoch hinaufstreben, daß er zuletzt in der Fistel redet, und zwar mit wachsender Hast, um — da oben das Leben bei seinem letzten Ende zu fassen, d. h. in seinem Aufhören. Woher aber jenes Persönlichkeit u. ä. geschichtlich rühren mag? Zuletzt vielleicht von Majestät u. ä., also aus dem sinkenden, dem verkommenden Alterthum (mit dem sich unsere Vorfahren so leidig herumzuschlagen hatten und wir leider auch noch genug), daher denn auch Hoheit, Heiligkeit u. s. w. von lebendigen Menschen als Vertretern von Begriffen. Das ist fremdes Blut in unsern Adern, und kein gesundes, das ist es auch was Leibnitz meinte.

Daß sich an die Fremdlinge Unklarheit hängt, unvermeidlich hängt, ist eigentlich im vorigen Capitel ausreichend erwiesen. Dem Studierten, dem die größere Majorität entschlüpfte, wäre das kleine Unglück doch nicht zugestoßen, wenn er Mehrheit gesagt hätte; aber Majorität ist ihm und Andern doch eben nicht so deutlich, wie das deutsche Wort; ebenso ist es mit den jährlichen Annuitäten, dem treibenden Agens, sie wären unmöglich gewesen, wenn eben den Betreffenden annuus jährlich und agere treiben in den gelehrten Wörtern deutlich gegenwärtig, diese also ihnen wirklich klar gewesen wären. Wie wunderlich trennen sich aus demselben Grunde Wörter in fremdem und deutschem Gewande, die doch an sich ganz dasselbe sind,*) z. B. eminent und hervorragend, exaltirt

*) Identisch wäre ja das Modewort, mit dem jetzt Jedermann gern sein Deutsch hochwissenschaftlich anfärbt, ein Stück wirklicher alter Scholasticismus, barbarisches Latein. Und wie der wissenschaftliche Begriff darüber seine Schärfe, also auch seinen Werth verliert, zeigt z. B. das Zeitwort identificiren in einer neuestens beliebten Wendung: sich mit einem Vorschlage o. ä. identificiren, d. h. der Mann (oder die Partei) und der Vorschlag wollen eins werden, wie z. B. zwei gleiche Dreiecke oder zwei Begriffe, die „sich decken.“ So arbeitet unsere heutige Bildung an der Entwickelung der Sprache und Denkwelt!

und erhöht (z. B. erhöhte Stimmung), intim und innig, doch nur, weil die fremden Wörter auch dem Studierten nicht völlig klar sind? Und das ist alles noch ziemlich einfaches durchsichtiges Latein. Aber bei Wörtern, die dieser ihrer Quelle mehr entrückt sind, die ihre eigenen wunderlichen Wege gehen, wie **Verdict**, wächst natürlich die Unklarheit bis zur Verschwommenheit (S. 146), und wie dieß Wachsen der Unklarheit sich bis zum völligen Verzicht auf Verständlichkeit und Verstehen steigert, zeigt z. B. S. 138 das verlesene und geglaubte **Reportirlichkeit**.

Wir haben wahrlich Klarheit im Denken (und Empfinden) kaum je nöthiger gehabt, als in unserer Zeit, wo in den Köpfen und Herzen so vieles fraglich geworden ist und immer mehr werden will, was früher leidlich fest stand, so vieles in Verwirrung gerät und gebracht wird von den entgegengesetztesten Strebungen, was früher leidlich wol geordnet war. Und da soll und darf die sachliche und begriffliche Verwirrung noch genährt und gefördert werden durch Unklarheit, Verschwommenheit und Verwirrung in der Sprache? Sie hat aber ihren Sitz wesentlich eben in den Fremdworten, die auch den Gebildeten, noch mehr den Ungebildeten täglich mehr umspinnen mit leichten Fäden von zweifelhafter, oft hohler Vornehmheit, die doch zusammen immer mehr ein festes Gewebe bilden können, dem man sich immer schwerer entreißen kann. Was Leibnitz daran beklagte für die Wissenschaft, das ist nun nach zweihundert Jahren noch schwerer zu beklagen für die hochernsten Lebensfragen, ein Gebiet auf das ich die Frage gern weiter verfolgte, wenn mirs die Zeit erlaubte.

In das Capitel von der Klarheit gehört eigentlich auch ein anderer Unterschied zwischen den fremden und den entsprechenden heimischen Wörtern, die ich wenigstens andeuten möchte, während er einer eingehenden Behandlung gar werth wäre. Man nennt z. B. gewisse Liebhabereien der höchsten Stände eine **noble Passion**, also französisch (genauer doch: deutsch-französisch); wer aber wird z. B. das Pharaospiel oder auch nur das Wettrennen eine **edle Leidenschaft** nennen? und doch ist dieses die genaue Uebersetzung von jenem! Oder man sage sich Goethes **Edel sei der Mensch** u. s. w. mit **nobel** vor, es schlägt von selbst in Witz um, des Kladderadatsch würdig. Das fremde Wort ist an sich immer noch das vornehme (im Standessinn), aber dießmal nur dem Kleide nach; dem Schalle,

der Seele nach ist das deutsche das vornehmere, d. h. von natürlicher, wahrer Vornehmheit. Aber, was ich eigentlich meine: das franz. **nobel** hat bei uns doch nicht bis an die Stelle im Sprachgefühl vordringen können, auf die es eigentlich gehört, auf der es in seiner Heimat steht. — Und ebenso mit Vielem, z. B. auch im Familienleben mit **Papa**, **Mama** und **Vater**, **Mutter**. Jene sind durch das Franzosenthum der höheren Stände ins Land gekommen, waren noch vor 50 Jahren dem kleinen Bürgerthum fremd oder lächerlich vornehm, im Munde erwachsener Söhne und Töchter kindisch tändelnd oder lallend, dringen aber nun immer weiter vor, selbst auf dem Dorfe nunmehr, wenigstens im Schullehrerhause einstweilen, beim Schulzen u. s. w., wer will denn in der Vornehmheit zurückbleiben, der einmal für sie Witterung hat? Aber in Gedichten sind sie, außer im Scherz oder spielender Haltung, doch noch nicht möglich, hoffentlich nie; und auch im Leben, auch in Häusern, wo **Vater** und **Mutter** nun wie in den fernsten Winkel gestellt sind (den Dienstboten überlassen), auch da reichen sie doch in solchen Fällen nicht aus, wo einmal der tiefste Ernst in die Seele greift. Auch nach dem Tode des Vaters kann z. B. wol ein erwachsener Sohn oder eine Tochter weinend sagen: **wir haben den Papa verloren!** Aber ob sie auch in dem Augenblicke, wo die Bedeutung des Verlustes die Seele durchdringt, unter der Gewalt des Schmerzes ausrufen werden: **ich habe also keinen Papa mehr!?***) Das hält wol niemand für möglich (außer etwa von den oben erwähnten Fanatikern einer), es wäre auch von da nicht

---

*) Schon dieß **kein Papa** oder auch **ein Papa** versagt sich eigentlich dem Begriffe (außer in der Kindersprache); ist doch in feinem Stile selbst **der Papa** anstößig, es heißt da nur **Papa ist ausgegangen, ich muß erst Papa fragen**, u. s. w., d. h. es wird, aus der ersten Kinderzeit her, so gethan als ob es im Gedankenbereiche, in der Welt eben nur Einen Papa gäbe (wie einst in der Kinderstube), der also auch keinen hinweisenden unterscheidenden Artikel braucht oder verträgt (wie Gott) — eine nützliche und angenehme Denkübung für Schüler und Andere. Diese Bildungsfeinheit hat denn auch schon weitere Kreise gezogen im Familienleben (wie ein Steinwurf im Wasser): **Onkel ist gekommen, Tante ist da, mir hats Onkel gesagt** ist nun das feine Deutsch, **der Onkel, die Tante** haben nun etwas Plebejes an sich. Man denke sich: **ich habe Vetter gesprochen, ich habe es Base gesagt** (das Wort ist in Süddeutschland noch in Ehren), das ist und bleibt doch wol unmöglich, wenn auch das Berliner Hausdeutsch von **Muttern** pricht, nach der Kindersprache.

mehr gar zu weit bis zu **Papa unser, der du bist** u. s. w., d. h.: das fremde Wort hat bei aller Gewalt, die immer wachsend hinter ihm steht, doch noch nicht die innerste Stelle des Sprach- und Seelenlebens erobern können, wo das uralte **Vater** seinen Sitz hat, das nun plebej zu werden verurtheilt ist und doch das edelste bleibt. Und so ähnlich geht es in seinem Kreise fast jedem Fremdwort, das von der Vornehmheit getragen wird, so lange es nicht die geheimnißvolle Linie nach Innen überschritten hat, die eigentlich erst das wahre Bürgerrecht verleiht. — Wie weit das heimische und das entsprechende vornehme Fremdwort an Werth und Inhalt doch getrennt bleiben können, zeigt noch deutlicher folgende Bemerkung **Schillers** in dem Aufsatz über naive und sentimentalische Dichtung, der einen solchen Unterschied da tief und fein verwendet: „Den kindlichen Charakter, den das Genie in seinen Werken abdrückt, zeigt es auch in seinem Privatleben und in seinen Sitten. Es ist schamhaft, weil die Natur dieses immer ist, aber es ist nicht **decent**, weil nur die Verderbniß decent ist." Man erinnert sich, wie das Wort unentbehrlich ist bei Anpreisungen gewisser Schaustellungen von sog. Damen, daß Kleidung und Haltung durchaus **decent** seien, d. h.: nicht indecent, oder genauer, sachgemäßer: noch nicht ganz schamlos (aber doch: etwas schamlos). Man denke sich da das deutsche Wort schamhaft gebraucht, unmöglich! auch geschäftlich unmöglich! Das gehört den Bauern und den Kindern, und bleibt doch in seinen Ehren.*) Schon im 17 Jahrhundert klagte Grimmelshausen im Teutschen Michel im 6. Cap.: **neue fremde Wörter bringen selten guts, sondern bedeuten je und allweg etwas böses.**

Schönheit ferner: man hat in neuerer Zeit eine Darstellung der Sprache als Kunstwerk unternommen, und nichts ist richtiger und wichtiger, wenn man dem wahren Werth und Wesen der Sprache genauer nachfragt. Nicht Klarheit allein ist ihr nothwendig, sondern eben so gut Schönheit, ja beide sind eigentlich

---

*) Unsere gebildete Frauenwelt freilich läßt sich den Begriff und das Maß der Decenz oder Schamhaftigkeit immer noch von den Pariser Schneidern vorschreiben oder vorschneiden, statt es aus sich zu bestimmen.

nicht zu trennen, gehen von selbst in einander über. Die Sprache als Besitz des Einzelnen gedacht vermittelt zwischen uns und der Welt (im philosophischen Sinne genommen), sie führt uns von den Weltdingen die uns erreichbaren Bilder, Abbilder zu, d. h. das was von ihnen ganz in uns und unsern Besitz übergehen kann, was wir dann gleichsam mit uns führen als völlige Herren darüber, was wir von der Welt uns gleichsam erarbeiten, in uns herein verarbeiten, mit eigenster Geistesthat (mit einer Art Nachschaffen, s. S. 9), zu unserer Welt gestalten; für diese unsere eigenste Welt ist unsere Sprache was für den Keim und seine Lebenskraft oder für die Weinbeere die Hülse, das Fleisch ist. Jede Wahrheit nun, schon die abstracteste, stoffleerste, ist immer zugleich eine Art schönes Zusammenschließen verschiedener Sätze oder Begriffe zu einem neuen kleinen Ganzen (sogar dann, wenn es sich um sonst gleichgültige oder gar schlimme Dinge handelt), wie sie denn auch den Geist im Augenblick des Erkennens mit dem Gefühl dieses Zusammenstimmens wohlig durchzieht oder wonnig durchzuckt. Jedes größere, wenn auch noch kleine Ganze weiter, das uns als wahr zu erkennen, d. h. mit Blick und Begriff zu erfassen, zu umfassen glückt, gibt uns zugleich das genußvolle Gefühl jenes Zusammenschließens oder Zusammenstimmens des an sich Getrennten in wachsendem Maße, immer größer und reicher und mannigfaltiger mit beherrschender Einheit, die wir hinzuthun oder besser hinzufinden. Und so wächst unsere Welt, die des Mannes aus dem Volke so gut wie die des Studierten, mit der denkenden Erfahrung an Weite und Tiefe und Fülle, immer so, daß die Wahrheit darin zugleich an jene Harmonie gebunden ist, immer zur Einheit strebt, um ihre Einheit ringt, sonst ist sie nicht Eine Welt, nicht eine Welt; d. h. die Schönheit, innere und äußere, ist von ihr, von der Wahrheit, gar nicht zu trennen; unsere innerste Seele lebt so zu sagen von diesem Einklang, dieser Einheit, sie arbeitet darum wie um ihr täglich Brot. Aber dieselbe Verschwisterung und Vermählung von Klarheit und Schönheit sind ebenso nothwendig für die Hülse, welche die innere Welt im Wachsen begleitet, für die Sprache. Die Wahrheit und Klarheit der Sprache beruht hauptsächlich in der Treue, mit welcher sie die Dinge und Vorgänge der Welt in Bilder faßt und uns damit zugänglich, uns zu geistigen Herren darüber macht

(wofür die Ausführungen auf S. 95 ff. als verdeutlichende Belege dienen können), ihre Schönheit hauptsächlich in der kunstvollen Art, womit sie die Wendungen, Worte und Wortformen in das schon vorhandene Ganze einzugliedern, ihm ein- und anzupassen weiß so, daß das Ganze in seiner Einheit nicht gestört, sondern gefördert, sein Einklang nur ausgeweitet und vertieft oder erhöht wird, ebenso wie z. B. bei einem wachsenden Baume. Wie aber diese Einheit oder Einheitlichkeit von selber zugleich der Wahrheit und Klarheit dienlich wird, so macht jene Wahrheit und Treue von selbst zugleich den Eindruck des Schönen.

Jene Bilder, die gleichsam das geistige Mark der Sprache bilden (S. 96), haben auch für das höhere, ja höchste geistige und Gedankenleben eine große oder die größte Bedeutung, insofern sie dem Geiste nicht nur die Dinge selber, sondern mehr noch die verwickelteren und versteckteren Beziehungen und Verhältnisse der Dinge zugänglich und faßbar machen, gleichsam aus dem Versteck oder der Verworrenheit heraus holen, heraus entwickeln und zum Begreifen gleichsam handlich nahe bringen. Ich kann mich zur Verdeutlichung wol auf die Bilder von **Zwist, Entzweiung** und **Zubehör** (S. 106 fg.) berufen, oder auf das Bild **unter einen Hut bringen** (S. 124). Solche Bilder sind im tiefsten Sinne zugleich schön und wahr, verbinden mit der schärfsten Klarheit eine Anschaulichkeit, die sich dem Sinn so zu sagen unausweichlich fesselnd aufdrängt, ihren wichtigen und schwierigen Inhalt ihm wie spielend in die Hand gibt zu dauerndem Besitz. Das E r f a s s e n dabei hängt aber durchaus davon ab, daß das Bild selber, das zu der Wirkung verwendet wird, uns auch in aller Sinnlichkeit vor die Augen treten kann, ja die vollste Wirkung hängt daran, daß es etwas uns aus der eigensten Erfahrung Bekanntes ist, womöglich etwas ganz Nahes, ja Alltägliches, dem ein Dichter oder die Sprache in dichterischer Wendung, Sprichwörtern u. dgl. plötzlich diesen tiefen Hintergrund gibt, oder vielmehr nicht gibt, sondern nur darin findet, darin entdeckt und so treffend ausspricht, daß wir ihn nun auch selber sehen, als hätten wir ihn uns selber entdeckt. Da thut sich uns von dem wolbekannten Sinnlichen plötzlich gleichsam die Schale, die Hülse auf oder wird durchsichtig, durchscheinend, daß wir durch sie in eine Tiefe blicken, die wir zu gleicher Zeit in uns entsprechend wiederfinden — **es fällt mir wie**

Schuppen von den Augen sagt da die Volksrede in treffendstem Bilde. Das Sinnliche geht aber dabei nicht verloren, sondern wird samt und eben mit seiner Hülse (die nun eben nicht mehr verhüllt, sondern offenbart) der nothwendige Träger jener Tiefe, es wird durch diese Tiefe schön und wahr zugleich. Aber alles das, dieses vollere Erfassen des Weltkerns und der Weltschale zugleich, wie mit Einem Griffe, ist durchaus daran gebunden, daß uns das Bild, der sinnliche Gegenstand oder Vorgang völlig bekannt ist aus eigenster Erfahrung. Nur was ich nahe habe, kann ich ergreifen, nur was ich ergreife, kann mir weiteren Inhalt zuführen. Die ganze Gewalt der großen Schriftsteller und Dichter (und Künstler überhaupt) beruht auf dieser wahr-schönen Verknüpfung des Nächsten mit dem Fernen und Tiefen (vgl. S. 96 ff.), welches doch eben auch uns recht nahe gezogen werden kann, aber nur auf jenem Wege. Das sind Gesetze für unser Sprach- und Geistesleben, so ehern und nothwendig wie die Naturgesetze.

Die Bildung aber holt ihre Bilder als Träger der Gedanken vielfach geflissentlich lieber aus der Ferne und meidet vielfach ebenso geflissentlich die aus der Nähe zu habenden, ja sie geht in der Umkehr oder Verkehrung des richtigen Weges so weit, auch das Nahe und Einfache gern in fernhergeholte Bilder einzuhüllen, alles in Folge ihrer Vornehmheit, ihrer anerzogenen Entfremdung von dem allnahe und alltäglich Wirklichen, das doch ganz allein das für uns Wirkliche ist, an das wir ganz allein alles Weitere anknüpfen können, wenn es nicht in der Luft schweben soll. Diese Entfremdung hat aber sprachlich und begrifflich ihren Wohnsitz wesentlich im Gebiet der Fremdwörterei. Die folgenden Beispiele greifen zwar nicht tief genug in das höhere Gedankenleben ein, ich hätte geeignetere sammeln sollen, als mir nun eben zur Hand sind, aber sie werden doch ungefähr das eben Ausgeführte erweisen, das ja wo wol in sich selbst Beweiskraft genug hat.

Ein Schauspiel z. B., das zum ersten Male aufgeführt wird, aber misfällt, **macht Fiasco**, auf deutsch **fällt durch**. Auch das deutsche Bild ist uns ja nicht mehr völlig deutlich, obwol die Hauptsache an dem Bilde dem Gefühle noch deutlich genug ist, daß nämlich ein Emporstreben zu hohem Ziele, zum Siegespreise mit einem Falle endet, der doch weniger gefährlich als schimpflich

oder spaßhaft ist*); aber was ist der fremde Ausdruck, den der Gebildete vorzieht? Das Italienische darin fühlt man ja wol und thut sich etwas zu Gute damit (obwol die dreisilbige Aussprache und mit langem o gar nicht italienisch ist, wie ähnlich in piano), aber auf ein klares oder schönes Bild verzichtet man vollständig, es ist ein bloßes verknöchertes lebloses Ding, eine todte Marke, deren Bedeutung oder Inhalt mit dem Aeußern gar keinen Zusammenhang mehr hat. Fragt man weiter nach: ital. fiasco ist Flasche, d. h. selber erst ein deutsches Wort, das sich von Alters her schon dort eingebürgert hat, aber ein far fiasco steht nicht im ital. Wörterbuch, nur im französischen faire fiasco; ital. entspricht nur appiccar il fiasco ad alcuno, einem „etwas anhängen", einen Schimpf anthun, wozu von Haus aus wirklich eine zum Schimpf angehängte Flasche gedient haben muß, mit der auf der Volksbühne etwa ein durchgefallener Sänger o. ä. dann zum Gelächter abziehen mußte, „heimgeschickt wurde", statt mit einem Kranze o. ä.**)

In neuester Zeit erst sind von dem Zeitungsdeutsch aus zwei Wörter rasch beliebt geworden und nun den Meisten schon unentbehrlich, **Stadium** und **Phase**, ihrer bildlichen Herkunft nach sehr verschieden und doch schon unter Umständen zu vertauschen, denn man list sowol in **diesem Stadium**, wie in **dieser Phase der Entwickelung**. „Ja, wie soll man denn anders sagen?" Nun, vorher sprach man z. B. von den verschiedenen **Stufen** der Entwickelung, d. h. man stellte sich diese als ein Aufsteigen, Aufstreben vor, sei es auf einer Leiter oder Stiege oder einem Felsen mit Absätzen. Was aber stellt man sich bei jenen neuesten Modewörtern vor? Die **Phase** ist eigentlich eine **Mondphase**, Erscheinung (gr. φάσις) des Mondes in seiner wechselnden Gestalt; das ist aber schon so ziemlich vergessen, wie man der nunmehrigen Anwendung täglich ansehen kann, das Wort ist auch gar nicht an der Quelle, aus dem Griechischen geholt, sondern den Franzosen nachgesprochen und ist uns wesentlich auch ein lebloses Ding, nicht

---

*) Das Weitere, das wirkliche Herkommen des Bildes aus dem Leben unserer Vorfahren, lustig genug, ist in Grimms Wörterbuch unter **Korb** zu finden.

) Aehnliches, bei uns in Sitten und Redensarten einstmals reich entwickelt, ist in Grimms Wörterbuch unter **Klemperlein zu finden.

viel mehr als ein Modeflitter. Auch **Stadium** scheint erst durchs Französische zu uns gekommen, obwol an sich lateinisch-griechisch, *στάδιον* die Rennbahn von einer gewissen Länge, die zu wiederholten Malen durchlaufen werden mußte (d. h. wie heut zu Tage noch), sodaß nun auch von verschiedenen **Stadien** einer und derselben Bewegung u. ä., die nach einem Ziele strebt, die Rede sein kann. Wie sehr aber auch diese Vorstellung schon verdunkelt, verwischt oder abgestorben ist, zeigt z. B. die beliebte Wendung „das Unternehmen befindet sich noch im **Stadium der Vorbereitung**", also wo es eben noch gar nicht läuft oder im Gange ist, erst in Gang gesetzt werden soll. Man denke sichs nur, genau deutsch ausgedrückt: in **der Rennbahn der Vorbereitung**, um den wahren Werth des angesehenen Fremdlings zu empfinden.*)

Aber diese Fremdlinge bringen ja von Haus aus so wenig Leben mehr mit, haben schon bei der Ankunft so verlebte Gesichtszüge, eine so verwischte oder verwachsene Gestalt, zumal wenn sie, wie jene und so viele, erst aus zweiter oder dritter Hand zu uns kommen, schon durch zwei- und dreifaches Entlehnen von ihrem

---

*) In welcher Weise nun durch dieses erneute Bedürfniß, recht gelehrt zu reden, unser Deutsch fortgebildet wird, davon kam neulich eine Probe, die aufgehoben zu werden verdient, in einem Bericht über die erste Versammlung der Goethegesellschaft am 1. Mai 1886 in Weimar. Davon berichtete ein Leipziger Blatt, es wäre in der Versammlung in angenehmer Weise auffallend auch eine T r i n i t ä t v o n D a m e n zu bemerken gewesen: eine Trinität! pah! wie klingt das hoch und hehr! Der gelehrte Verfasser, darf man vermuthen, hat an **Trifolium** gedacht, das seit einiger Zeit für das frühere **Kleeblatt** eingesetzt wird, welches nun plebej geworden ist. Daß aber bei **Trifolium** schon gar nicht mehr an ein Kleeblatt gedacht wird, w a s e s d o c h g a n z a l l e i n s a g e n w i l l (oder ist auch die bloße Vorstellung eines Kleeblattes schon plebej geworden? oder zu kindlich?), das möchte wol aus der T r i n i t ä t jenes Theilnehmers an der Goethe-Versammlung zu erkennen sein, der den galanten Drang fühlte, das Trifolium auf Damen angewandt noch zu veredeln und zu erhöhen und geräth damit (wol ohne es zu wollen) bis ins Religiöse hinauf. Er hat vielleicht — verzeihe er mirs, daß ich so naseweis in den Falten seiner Seele zu lesen trachte — zugleich an die drei Grazien gedacht, die ihm nun da als Dreieinigkeit in den drei Damen sichtbar wurden. Ob das aber nicht Nachahmung finden wird? wie leicht wird so etwas Pikantes vom Bildungsdurst aufgeschnappt, und ist doch einfach — unverantwortlicher Schwatz. Oder könnte sich der Verfasser auf französischen Vorgang berufen? ah, dann wärs ja genügend gedeckt, nicht wahr?

Urboden entfernt sind, wo auch sie frisch lebendig waren: wie sollen sie bei uns frisches Leben zeigen oder gar jene besprochene Schönheit des Sprach- und Gedankenlebens fördern? Sie führen höchstens ein Scheinleben fort oder wachsen aus, sind störend im Ganzen des Begriffslebens ihrer Umgebung, stiften Verwirrung. Denn, um ihrer ganz sicher zu sein, müßte doch Jeder, der sie braucht, Griechisch und Lateinisch und Italienisch u. s. w. können? also — der Deutsche muß gelehrt sein, um sein Deutsch zu verstehen! Ein rechtes Wort muß sein wie ein Keim, aus dem noch allerlei wachsen und werden kann, jene Fremdlinge aber sind wie abgestorbene Abschnittlinge von Sträuchern oder Bäumen, die eigentlich lange ausgelebt haben oder gar wie Schlacken ausgebrannten Gesteins. Aber freilich, nicht nur die fremdsüchtige Vornehmheit, auch unsere abstracte Geistesrichtung greift gerade mit Vorliebe nach solchen erstarrten Worten und Begriffen, an denen kein volles Leben mehr hängt; die ganze Sprache der Wissenschaft ist durchzogen von solchen halberstorbenen Fremdlingsworten und Begriffen, mit denen sich anscheinend so leicht und sicher arbeiten läßt, ja spielend (wie ein Kind mit Knöcheln spielt), weil sich eben kein sinnliches Leben mehr hindernd anhängt, weil sie anscheinend das Leben in der Form abgeschnittener Begriffsspitzen dem Arbeiter in die Hand geben, d. h.: es ist falscher Idealismus.

Die andere Erscheinung der Schönheit einer Sprache zeigt sich in ihr als Ganzes betrachtet, das nach eignen Gesetzen in sich lebt und wächst (S. 154). Das wirkliche Ganze überschauend zu fassen ist niemand gegeben (vgl. S. 18), aber Glieder des Ganzen, einzelne Theile oder Strecken, d. h. wieder zugleich kleinere Ganze in sich, sind dem Sprachbewußtsein oder Gefühl immer gegenwärtig, sie stehen als nächster Hintergrund hinter den einzelnen Worten oder Wendungen, deren man sich augenblicklich bedient; indem man sie da aus ihrem nächsten Zusammenhang gleichsam hervorzieht, ziehen sie ihrerseits ihren nächsten Hintergrund gleichsam von selbst nach sich, beim Hörenden ebenso wie beim Sprechenden. Darauf beruht alle Hülfe, die uns die Sprache zum Denken bietet wie dem Hörer zum Verstehen, das ist der Dienst, den die pflanzenhafte Einheitlichkeit, also Schönheit des Sprachgebäudes, der Einheitlichkeit des Denkens, also der Klarheit und Wahrheit leistet, sowol im einzelnen Falle des Denkens und Spre-

chens wie auch im Ganzen der Ausbildung des Geistes überhaupt zu einheitlicher Klarheit, in der Schule schon wie weiterhin im Leben, ja selbst in der Wissenschaft.

So hängen z. B. im Bewußtsein eines Jeden, auch auf dem Dorfe, aneinander **Band**, **Binde** und **Bund**, und daran hängt als einigender Ausgangspunkt **binden**, daran wieder **verbinden**, **entbinden**, **anbinden** u. s. w., **verbindlich**, **Bündniß**, **Bündel**, **Gebinde**, **Gebände** u. s. w., und wie diese Worte alle ein kleines Ganze für sich darstellen, das nach vielen Seiten sich verzweigend doch immer seine Einheit behauptet und an jeder Stelle darauf zurückweist, ebenso die davon getragenen Begriffe und Vorstellungen, die sich ihre Einheitlichkeit eben in jenem Wörterganzen im Laufe der Jahrhunderte oder Jahrtausende verkörpert und wie durch Künstlerhand ausgestaltet haben. Da sind nun aber störend dazwischen gefahren z. B. **Ligatur**, **Obligation**, **obligirt**, **obligat**, **Liga**, **Alliance**, **Liaison**, die alle wie an verschiedenen Stellen unsers Sprachreiches und zu verschiedenen Zeiten eingebrochen sind, aber ihren Zusammenhang und einigenden Ausgangspunkt (in lat. ligare binden) so zu sagen nicht mitgebracht, sondern zu Hause gelassen, ja eigentlich selbst zum Theil ganz verloren haben, versprengte Fremdlinge, die von ihrem eignen Familienband losgerissen sind und nun auch noch bei uns den natürlichen Zusammenhang der Begriffe stören, die angewachsene Schönheit und Klarheit unserer Denkwelt beschädigen, immer dabei noch mit dem Anspruch der Vornehmheit und höhern Cultur. Wem sie ganz vertraut werden und zugleich wieder in ihrer eignen Einheit erscheinen sollen, der muß lateinisch, französisch, italienisch können und in das deutsche Denken hinein lateinisch, französisch, italienisch denken. Ein weiteres Eingehen auf diese Seite der Fremdwörterei könnte selbst ein ganzes Buch füllen und würde einen schmerzlich großen Ueberblick aufthun über ganze breite Strecken voller Trümmer und Verwüstung, an deren Stelle von Haus aus die schönste Ordnung fertig oder im Werden war, oder, wenn man das Pflanzenbild festhält, über ein weites Gebiet von verkrüppeltem, verkümmertem oder doch mühsamem Wuchse an Stelle eines gesunden, frischen und frohen Wachsthums in die Breite und Höhe und Tiefe. Wem diese Betrachtung nicht gefällt oder wer etwa sie zu verfolgen nicht den Muth hat, wird sie etwa von sich schlagen mit der Frage: wozu denn diese Ein-

heitlichkeit, dieser Organismus? ich finde sie nicht durchaus nothwendig! Dem wäre aber zu erwidern: unter den letzten Zielen, welche die Wissenschaft, die Philosophie verfolgt, ist dieß mit eins der wichtigsten oder das wichtigste, diese organische Einheit in der Denk- und Begriffswelt herzustellen; sie hat aber die beste Helferin und Vorarbeit dazu, die urwüchsige Einheitlichkeit der Muttersprache, verloren oder verschmäht oder vielmehr selbst mit verwüsten helfen, sodaß sie nun mühsam wieder herstellen muß oder soll, was von der Natur so trefflich und vollkommen vorbereitet und ihr zu Diensten gestellt war. In diesem Gedankengange liegt denn auch die oben angeführte Forderung von Leibnitz an eine gesunde Wiedergeburt der Philosophie (S. 147), wie sie auch nachher von **Herder** wieder aufgestellt worden*) und lange vorher schon einmal in glänzender Weise erfüllt gewesen ist von den Mystikern des vierzehnten Jahrhunderts.

Auch im Kleinen und Aeußerlichen zeigt sich solche Verwirrung und Verwüstung der einfachen Schönheit und Klarheit. So wenn zusammen gehören **discreditiren** und **Miscredit**, jenes ganz, dieses nur halb französisch, **dis-** und **mis-** aber begrifflich eins und in Form und Ursprung doch zweierlei, wie ähnlich nun neben einander herlaufen das verneinende deutsche **un-** und das lateinisch-romanische **in-** (oder **im-**), und außerdem nun noch das griechische **a-**, z. B. in **akatholisch**, das man aber spaßhafter Weise auch als lateinisch verwendet, z. B. in **anormal** (neben **abnorm**),

---

*) In dem Aufsatz von Baumgartens Denkart in seinen Schriften, z. B.: „Wenn ein deutscher Philosoph sich fände, der allen Gebrauch der Schulen ... vergessen könnte . . . und in unsrer Sprache gleichsam (neu) von Grund aus philosophirte . . . sich zur Hauptabsicht nähme, unserer Sprache eine Philosophie anzuschaffen" u. s. w. Lebensbild I, 3, 1 S. 318; „Die Deutschen haben schon so viel eigenes erworbenes Verdienst auf dem Boden der Abstractionen (hier gleich philosophischem Denken überhaupt), daß ich mich wundere, warum sie noch immer Lehensträger der lateinischen Philosophie bleiben und Fäden, die sie aus sich gezogen, an die Punkte fremder Sprachen anknüpfen." S. 319, s. auch S. 310. Das ist ein Standpunkt, auf den man, glaube ich, im Interesse der Wahrheit selber, irgendwann in der Zukunft wird zurückkommen müssen, mein eigener lange schon ehe ich diese Aeußerungen von Herder und Leibnitz kannte.

aconfessionell, wie ähnlich antideutsch, antipreußisch — die reine Barbarei. Und jenes dis- hat selbst wieder einen Doppelgänger in des-, z. B. Desinfection, d. h. französisch, nicht lat., und dazu hat man sich nun auch desinficiren gemacht, das weder französisch (die Franzosen sagen désinfecter) noch lateinisch ist, sondern eben nur neuestes Bildungsdeutsch, aber deutsch doch eben auch nicht, sondern nur barbarisch. Aber auch das des- hat noch einen Doppelgänger hinter sich (also der vierte, mis- eingerechnet) in de-, z. B. der Composition gegenüber steht Decomposition, franz. décomposition, Zersetzung, mit dé- an Stelle des altfranz. des- (aus lat. dis-), das vor Consonanten sein s verloren hat; das mischt sich nun aber mit lat. de-, ich wüßte nicht wie die Verwirrung größer sein könnte. Wie sich überhaupt Französisch und Lateinisch in diesem Gebiete ins Gehege kommen, sich verwirren und wieder zu entwirren gesucht werden und doch aus der Barbarei nicht herauskommen, das auszuführen wäre ein großes Capitel für sich. So laufen sich störend neben einander formell und formal, ideell und ideal, reell und real; zu dem neuerdings beliebten Usus, gut lateinisch, gehört als Adj. nicht usual, das sehr befremdlich klingen würde, obschon eben lateinisch, sondern usuell, d. h. französisch, aber auch nur in der Endung, in den beiden u dagegen wieder lateinisch!*) Was ist das anders als formlose Will-

---

*) Wenn man das nicht nächstens auch berichtigt, da neuestens ein Streben Herr wird und schon zur Bildungsforderung heranwächst, die französischen Wörter doch endlich auch als Franzosen zu behandeln in der Aussprache, z. B. in Couvert das -t nicht mehr mit zu sprechen, was bildungslos wird, die n wirklich zu näseln statt der altgewohnten Wiedergabe durch -ng, das im Bereich der deutschen Laute dem französischen am nächsten entsprach; doch das sog. stumme -e, z. B. in Nüance, Tribüne (wobei auch dunkel an Bühne gedacht wird) spricht man vor der Hand noch mit, wie das s in Paris, bis man sich mit leisem Schreck bewußt werden wird, wie unfranzösisch ungebildet das ist. Auch manche n, die man zur Zeit ganz deutsch ausspricht, werden dann französisch zu näseln sein, z. B. in Intendant, das nicht aus dem Lateinischen entnommen ist, wie die Endung zeigt (vgl. Superintendent aus dem Lateinischen); ein dreifaches -ng würde freilich wenig anmuthig klingen; dann käme man aber mit dem Generalintendanten in die Klemme, dessen erste Hälfte doch schwerlich wieder französisch werden kann, wie sie es schon ihrer Stellung nach nicht ist. So spricht man jetzt nervös mit gewissenhafter Bildung nerwös aus (womit man doch den Laut des französischen v keineswegs trifft, das alte nervös

kür, ja zuchtlose Laune an Stelle von Gesetz und schöner Ordnung waltend? Nun hat man ja wol zwischen formell und formal, ideell und ideal Unterschiede gemacht oder gefunden, aber die sind so haarfein und, sobald man die bestimmten Fälle darauf hin genau ansieht, wird man wieder so irre darin, daß man gerade da die haltlose Willkür recht empfinden kann. Man denke sich einen Fremden, der deutsch lernen will und nach einem Richtmaß fragt in diesem Wirrwarr (der fortwährend im Wachsen ist), um den Zustand mit freiem Auge zu sehen durch die abstumpfende Gewöhnung hindurch, die ja bekanntlich Alles möglich macht.

Auch im Aeußerlichsten, im Klange, an dem sich doch das Ohr weiden soll, geschieht der angebornen Schönheit und Kraft der Sprache vielfach schwerer Schaden durch die Fremdwörter. Unsere Wörter haben zum Mittelpunkt die hochbetonte Stammsilbe, um welche sich die Zuthaten nach hinten und vorn wie Diener unterordnend sammeln; sie stellen, wenn man sich größere Wörter vorsagt, kleine rhythmische Ganze dar, die in verschiedener und doch bestimmter Bewegung ablaufen, mit dem Schwerpunkt in der Silbe, welche nach Sinn und Ursprung des Wortes den Kern darstellt, dem alles Andere zu dienen hat. Diese manigfaltige Bewegung des

---

kommt ihm eben so nahe), aber **Nerwen** hab ich doch noch nicht gehört, und **Nerw** wird wol niemand riskiren, so wenig wie **braw**, **naiw**, **concaw**. Man sieht, es steht der Bildungswelt immer größere Verwirrung in Aussicht. — Aehnlich ist übrigens das schon ältere Streben, griechische Worte auch wieder wirklich griechisch zu machen, während sie meist in halb lateinischem (oder gar französischem) Gewande an uns gekommen waren, z. B. **Thucydides** als **Thukydides** zu schreiben und zu sprechen; beim Ziele ist man aber damit auch noch keineswegs, z. B. mit dem Accente. Und nun wird man auch bald z. B. den **Jambus** (jambus) in **Iambus** (iambus), **jambisch** in **iambisch** berichtigen müssen, natürlich auch **cynisch** in **kynisch**, **Cyclus** in **Kyklus** u. s. w. Auch das y hat schon dieß Streben nach Rückkehr zu dem Richtigen und Echten erfahren in der heutigen Aussprache als ü; diese ist sehr jung, kaum 30 Jahr alt, vorher sprach mans einfach als i aus, wie es ja die Franzosen als „griechisches I“ bezeichnen, und auch die Italiener und Griechen selber sprechen es noch nicht anders aus, der **Hymnus** z. B. klingt jetzt griechisch imnos, ital. gar inno. So sind wir nun griechischer als die Griechen, römischer als die Enkel der Römer, und mit alle dem doch — gut deutsch mit alter Treue und Gewissenhaftigkeit gerade gegen das Fremde (nur gegen uns selbst noch nicht: wir sind wirklich schrecklich „gebildet“.

Rhythmus, aus einer nach festen Gesetzen wechselnden Mischung verschiedener Tonhöhe und Stärke und verschiedener Zeitdauer der Silben hergestellt, bildet die Schönheit der Sprache in ihrem Klange, während die Herrschaft der Stammsilbe gleichsam die Wahrheit zugleich vertritt. Das alles aber ist in den Fremdwörtern gestört und auf andere Gesetze gestellt, die unserer Art fremd, zum Theil sogar unzugänglich sind. Man denke sich z. B. **Mortalitätsstatistik** erklingend: dem Ohre wird tät und tist hervorgehoben, wird ihm als die Hauptsache dargeboten, d. h. dienende Endungen, die genau eben so einer Menge anderer Wörter angehören (daher auch das häufige Verhören und Misverstehen gerade bei solchen Wörtern). Man denke sich in einem Vortrag **evident** lebhaft betont, scharf hervorgehoben, und in demselben vielleicht bald darauf **consistent** und **permanent** o. ä.: dem Ohre wird **-ent** aufgedrängt, das für sich wenig oder gar nichts ist; man muß sich dasselbe z. B. mit -lich ausgeführt denken, um rein zu fühlen, wie seltsam das eigentlich ist, wie gegen allen eigentlichen Zweck und Wesen des Sprechens. Die Engländer sind darin bekanntlich, bei aller reichlichen Entlehnung, doch deutscher gewesen oder geblieben, sie betonen évident, pérmanent, consistent. Aber wir halten unsere Betonung für treuer, gewissenhafter, für gut französisch, und sind doch damit in einem wunderlichen Irrthum. Der Franzose betont ja vielmehr so, daß von einem längern Wort j e d e Silbe zu ihrem Rechte kommt, die Theorie ihrer Aussprache lehrt geradezu, daß a l l e Silben g l e i c h betont werden, und die letzte Silbe klingt nur darum wie höher und stärker gesprochen, weil sie am letzten ins Ohr fällt. Mag diese Theorie die Wahrheit genau treffen oder nicht, auf jeden Fall ist unsere Betonung der französischen Wörter durchaus unfranzösisch, vielmehr recht gut deutsch, insofern wir damit eigentlich die Endung — als Haupt- und Stammsilbe behandeln, freilich zugleich sehr undeutsch und ans Spaßhafte streifend. Dieß besonders darum, weil wir nun auch das Vorrecht der Stammsilbe auf die Endsilbe übertragen, daß sich ihr alle andern gleichsam zu Diensten stellen und unterordnen, zu ihr hindrängen, um da ihren Schwerpunkt zu erfassen. Man vergleiche z. B. **Incompatibilität** und **Unverträglichkeit**. Das letztere mit seinen fünf Silben verläuft in einem bestimmten Rhythmus mit verschieden abgestufter Höhe und Schwere oder Zeit-

dauer der Silben, die dem Ausländer zu treffen außerordendlich schwer wird, dem Franzosen fast unmöglich; die Stammsilbe hat zwar an Unden höhern Ton abgeben müssen, behauptet aber mit Kraft und Schwere doch den beherrschenden Mittelpunkt des Ganzen, findet dabei noch einen willkommenen Gegenhalt in -keit, das sich mit seiner eignen Schwere dem Streben zum Zusammenrinnen der Silben entgegenstellt. Auch das französische incompatibilité gewinnt im Sprechen seinen eignen Rhythmus, unserm Ohr und unsrer Zunge freilich schwer oder nicht zugänglich. Aber in dem deutschen Abklatsch drängt die Zunge auf -tät hin und die sechs Silben vorher stolpern gleichsam hastig hinter, fast über einander auf die letzte Silbe los, die doch nichts als dienende Endung ist, also nichts eigentlich s a g t; Zunge und Gedanken finden unterwegs keinen sichern Anhalt, Ruhe- oder Schwerpunkt, wie in **Unverträglichkeit**. Kommen dazu noch schwer belastete Silben, wie in **Anthropomorphismus** (vgl. S. 46) oder garstige Klänge wie in **Association** (vgl. S. 46 unt.), so entstehen wahre Ungethüme von Klang, die der Deutsche doch gutmüthig verschluckt und verdaut und — wolschmeckend findet (mit haut goût), wie z. B. auch die Häufung von Vocalen, z. B. in **Zoologie**, **Meteorologie**, besonders die widerlich weichliche Häufung des i in **Incompatibilität**, **Intimität**, **Individuum**, **Initiative**, **primitiv**, **definitiv**, **Infinitiv**, **interimistisch**, **difficil**, **pessimistisch**, **significant**, **illegitim**, **legitimiren**, **rehabilitiren**, **assimiliren**, **eliminiren**, **irritiren**, **licitiren**, **imitiren**, **vidimiren**, **limitiren**, **politisiren**, **kritisiren**, **mobilisiren**, **discipliniren**, **individualisiren**, **inficiren**, **inhibiren**, **incliniren**, **impliciren**, **multipliciren**, **dividiren**, **visitiren**, **invitiren**, **inquiriren**, **indigniren**, **exemplificiren**, **identificiren**, **codificiren**, **rectificiren**, **justificiren**, **notificiren**, **verificiren**, **purificiren**, **ratificiren**, **glorificiren**, **modificiren**, **qualificiren**, **mystificiren**, **specificiren** u. s. w., fast lauter Lieblinge oder gerade Kinder der neuesten Zeit, die diesen Fremdlingen oder Zwittern gegenüber völlig ergeben auf das Naturrecht des Geschmacksurtheils verzichtet, der vermeintlichen Begriffsschärfe zu Gefallen oder der gelehrten Gewöhnung und vornehmen Mode.

Endlich die D e u t s c h h e i t — die Frage, die damit aufgeworfen wird, ist eigentlich mit allem Vorausgegangenen zugleich beantwortet: wie Klarheit und Wahrheit des Sprechens und Den-

kens von der Schönheit nicht zu trennen ist, so sind beide wieder an die Muttersprache geknüpft, wurzeln und wachsen voll und ganz nur im Bereich und Boden der Muttersprache, in der für uns allein die gesunde Unterlage alles weiteren Denkens ins Abstracte hinaus, d. h. die sinnliche Welterfahrung wie die eigenste Seelenerfahrung niedergelegt ist. Das gilt für uns, wie für jedes Volk, gilt als Naturgesetz, das zwar übertreten werden kann von der menschlichen Freiheit, aber nur zum Schaden des wahren Lebens, des wirklichen Gedeihens alles Rechten und Echten und Ewigen. Ein kleinstädtisches selbstgenügsames Abschließen des einen Volkes gegen die anderen ist damit durchaus nicht gesetzt. Das ist ebenso unmöglich wie unnöthig, und uns Deutschen gerade liegt nach unserer Lage in der Mitte von Europa wie nach unserer angebornen Art diese Gefahr am allerfernsten, daß wir etwa in selbstgefälliger Beschränkung auf unsere Eigenart in dieser verstocken oder versumpfen könnten. Der andern Gefahr aber sind wir immer noch so stark, wo nicht stärker ausgesetzt als je, über zu williger Hingebung an das Fremde uns selbst zu verlieren. Die eigentliche Strömung unserer Lebensrichtung geht sich selbst überlassen fast durchaus dorthin, von uns selbst fort, und wenn man zurück denkt, so zeigt sich, daß es allemal gewaltiger Anstrengungen oder großer Stöße bedurft hat, um jene Strömung einmal zu hemmen und gegen sie die andere Richtung, die das eigne Wesen sucht, wenigstens als gegenwiegende Ergänzung in Gang zu bringen, aber immer nur vorübergehend. Als solche Stöße wirkten die Erfahrungen unter der Franzosenherrschaft, die uns das Gefühl des eignen Untergangs brachten*), später die Erlebnisse von 1848 und 1870, von denen jene die Vorahnung, diese den wirklichen Beginn eines neuen Lebens brachten. Der Stoß schüttelte allemal den lebendigen Baum des nationalen Ganzen gleichsam in sich zusammen, daß allerlei Fremdes in Denken und Reden, das halb welk und lose hieng als störender Flitter-

---

*) Im J. 1815 z. B. kam der Wirth des Hôtel de Bavière in Leipzig mit einem Gesuch an den Stadtrath, sein Gasthaus umtaufen zu dürfen in Bairischer Hof, und es muß aus der Zeit mehr der Art zu finden sein; das Hotel führt nun aber längst wieder den Franzosennamen, so wenig nachhaltig war der furchtbare Stoß von damals.

kram, von selbst abfiel oder leicht abzustoßen war und der Naturkeim und Saft des eignen Ichs wieder mit frischer Kraft auftauchte und vom Ganzen Besitz zu nehmen sich ermannte. Am stärksten und dauerndsten so im Anfang des Jahrhunderts, am schwächsten und bald vorübergehend 1870, wenigstens so weit die Wirkung sich in der Sprache erkennen läßt, was genauer darzulegen gar wol der Mühe werth wäre.*) Die bewußten Anstrengungen aber, die nationale Gegenbewegung in Gang zu bringen, selbstständig und ohne solche Stöße, aus eigenstem Antrieb oder Trieb von innen heraus**), sind eine Ehre des 17. und des 18. Jahrhunderts, mitten im politischen Elend und Niedergang hervorgerufen im 17. Jahrhundert durch die Empörung des Ehr- und Schamgefühles bei Einzelnen im Angesicht der heran und hereindringenden Fluth des Fremden, hauptsächlich des Französischen, das zur Culturerоberung von ganz Europa auszog,***) im 18. Jahrhundert hoffnungsvoll getragen und wunderbar rasch gefördert durch das sicherste Vorgefühl eines ganz neuen frischen Lebens aus eigenster Geisteswurzel, dem alle besten und mittleren Kräfte sich zu Diensten stellten; das war wirklich das Morgenroth eines neuen Tages aus langer kalter Nacht heraus oder ein blüthenreicher

---

*) Die Wirkung kommt aber doch nun in erfreulicher Weise nach; der i. J. 1885 in Gang gebrachte Allgemeine Deutsche Sprachverein begegnet so vielbezeugtem entgegenkommendem Bedürfniß und vielfältig eigner Vorarbeit in den verschiedensten Kreisen, daß kein Zweifel mehr sein kann: ein neuer Aufschwung in der Richtung, daß man sich wieder einmal auf sich selbst besinnt und auch in Sprache und Denken mehr deutsch werden will, nun wirs politisch werden, dieser Aufschwung liegt in der Luft, er ist eine stille Nachwirkung der tiefen Bewegung, welche die ungeheuren Eräugnisse von 1870 der Volksseele mitgetheilt haben, die darin zu einem neuen Leben sich aufrafft. Wenn sich nur erst die Zeitungen der Sache mehr annehmen wollten.

**) aus eigenster Initiative oder aus eignem Impuls wären die beliebten Modewendungen, die das Selbstgefühl des Redenden heben helfen.

***) Leibnitz in den Unvorgreifl. Ged. § 28 nannte die Zeit „diesen gleichsam französischen Zeitwechsel (periodus),“ in welchem „Französisch-Gesinnete (Deutsche) viele Jahre über Teutschland regieret und solches fast, wo nicht der französischen Herrschaft (daran es zwar auch nicht viel gefehlet), doch der französischen Mode und Sprache unterwürfig gemacht.“ § 26. Diese sprachliche Unterwerfung war ja wirklich nur das Vorspiel, die Einleitung der dann kommenden politischen Unterwerfung.

Frühling nach langem Winter, herbeigeführt wesentlich durch den Glauben der damaligen Deutschen an sich selbst und ihre eigene Art und Kraft, die sich aus der langen Vormundschaft des Fremden herausreißen und mit ihm als ebenbürtig oder wol gar überlegen um „das Herrliche der Menschheit“ ringen könne.

So konnte am Beginn unsers Jahrhunderts Schiller von endlich überwundener charakterloser Minderjährigkeit reden, in dem Gedichte an Goethe als er den Mahomet auf die Bühne brachte.**) Er sah mit gehobenem Haupt und Blick in unser Jahrhundert hinein, mitten in dem näher rückenden politischen Untergange; das spricht wiederholt und nachdrücklich der Entwurf eines Festgedichtes aus, von dem wir erst seit 1871 wissen (Gödekes hist.-krit. Ausg. der Schriften 11, 410 ff.), mit dem die Wende der zwei Jahrhunderte gefeiert werden sollte, zugleich als die entscheidende Wende unserer Entwickelung zur endlichen Reife und Größe: Indem das politische Reich wankt, hat sich das geistige immer fester und vollkommener gebildet (S. 414***); Deutsches Reich und Deutsche Nation sind zweierlei Dinge (das.); Dem, der den Geist bildet, muß zuletzt die Herrschaft werden ... wenn anders die Welt einen Plan hat ... das langsamste Volk wird alle die schnellen flüchtigen einholen (S. 412); Er ist erwählt von dem Weltgeist, während des Zweikampfes an dem ewgen Bau der Menschenbildung zu arbeiten ... Daher hat er bisher Fremdes sich angeeignet und es in sich bewahrt ... die Schätze von Jahrhunderten ... er verkehrt mit dem Geist der Welten (S. 410). Auch von der Sprache ist die Rede, als Mitbeweis für diesen Beruf: Die Sprache ist der Spiegel einer Nation, wenn wir in diesen Spiegel schauen, so kommt uns ein großes treffliches Bild

---

**) Charakterlos nicht im heute gewöhnlichen Sinn, sondern: die ihren angebornen Charakter noch nicht entwickelt hat, noch nicht zu sich selbst gekommen ist.

***) Und wir nun können den hier abgebrochenen Gedanken mit seinen eignen Worten in Wallensteins Munde weiterführen: Es ist der Geist, der sich den Körper baut, wie denn 1871 geschehen ist auf dem Grunde, den damals, im 18. Jahrhundert, die Geistesarbeit zu graben und zu unterbauen begann. Auch die Stael-Holstein sagte das von uns voraus: l'indépendance de l'âme fondera celle des états, am Schlusse der Vorrede ihres Buches über Deutschland, das sie la patrie de la pensée nennt.

von uns selbst daraus entgegen u. s. w. (S. 412), heißt es doch kühn ebenda: unsre Sprache wird die Welt beherrschen. Von diesem Standpunkte aus, wie von der philosophischen Höhe einer weltgeschichtlichen Warte, rief er in seine Zeit und unser Jahrhundert hinein:

> Ewge Schmach dem deutschen Sohne,
> Der die angeborne Krone
> Seines Menschenadels schmäht,
> Der sich beugt vor fremden Götzen u. s. w. (S. 410.)

Die Grundstimmung aber, aus der das alles klingt, lag damals in der Luft, länger schon still angesammelt und mitgewachsen mit dem treuen und hoffenden, glaubenden Ringen um eine endliche Ausgestaltung des deutschen Wesens aus sich selbst heraus, mit dem selbstgewissen Losringen aus der unwürdigen Unmündigkeit. Und wie sich entschiedene Anklänge oder Vorklänge dieser Stimmung schon in Gellerts Zeit und bei diesem selbst finden, so hatte sie ihren Weg sogar bis in die Seele Friedrichs des Großen gefunden, durch den französischen Zaun hindurch, mit dem er sich von seiner halbbarbarischen Nation ab und in seinen französischen Park mitten in Deutschland einschloß. Das hat er ausgesprochen am Abend seines Lebens in der Schrift de la Littérature Allemande Berl. 1780, wo er die deutsche Sprache zwar anfangs S. 6 als une langue à demi-barbare bezeichnet, S. 7 sogar als cette langue brute, aber am Ende S. 79 in Aussicht stellt: nos voisins apprendront l'allemand (woran damals im Auslande fast niemand dachte), les cours le parleront avec délice, et il pourra arriver que notre langue polie et perfectionnée s'étende en faveur de nos bons écrivains d'un bout de l'Europe à l'autre. Und noch H. Heine z. B. war mitten in Paris fest in diesem großen Glauben, er prophezeite in der Lutezia (1854) 1, 216: „Am Ende ist auch wenig daran gelegen, daß wir solchermaßen nur langsam fortschreiten oder durch Stillstand einige Hundert Jährchen verlieren, denn dem deutschen Volk gehört die Zukunft, und zwar eine sehr lange bedeutende Zukunft.“ Auch Goethes angeführter Ausspruch: Der Deutsche ist gelehrt u. s. w. (S. 129) liegt genau besehen mitten in demselben Stimmungs- und Gedankenkreise und schon im 17. Jahrhundert die Gedanken von Leibnitz S. 147, diese wie der Ansatz dazu, jener wie ein kurzer Auszug

daraus, aber beide in besonderer Hin- und Anwendung auf die Sprache als Träger und Spiegel der eigendeutschen Geisteswelt. Zu Leibnitzens und Schillers Gedanken aber verhält sich wie eine tiefgreifende Ausführung zu bloßen Andeutungen die vierte von Fichtes Reden an die deutsche Nation, die im engsten Anschluß an das Wesen der Sprache den Deutschen des 19. Jahrhunderts ihren Beruf weissagend vorhält, so hoch oder höher greifend als Schiller, denn der Beruf ist da: eine von der Wurzel aus zu beginnende Wiedergeburt und Erneuerung des gesammten Menschenthums, die bloß von den so tief gedrückten Deutschen ausgehen könne, wofür er eben von der Sprache den Hauptbeweis entnimmt. Also Leibnitz, Fichte, Goethe, Schiller, der große Friedrich, selbst Heine, alles Geister, hoch oder frei genug, um vor Deutschthümelei sicher zu sein*) oder vor dem Verdachte, daß sie etwa sich ihr Selbstgefühl aus aufgeblähtem Nationalstolze hätten holen wollen, fast alle vielmehr auch in der Kunst gute Deutsche, die wir verstehen wie kein andres Culturvolk: sich über sein Volk so hoch und frei zu erheben, daß man es eigentlich gar nicht mehr braucht, daß man neben oder über ihm wie eine Welt für sich ist, eine Kunst die uns freilich zu lernen geradezu auferlegt war von unserm harten Schicksal früher, die aber darüber zu einem schweren Fehler unsers Charakters geworden ist, zumal unter der Beförderung durch gewisse philosophische Richtungen, wie durch die angeborne Abneigung sich einem Ganzen ein- oder unterzuordnen.

Was aber wir, die Nachkommen von 1886 u. s. w. zu jenem Ziele sagen oder sagen sollen, das jene von ihrer Welthöhe sahen? Wenn ich nach eigner Stimmung oder Erfahrung reden darf, so müssen Viele darüber erschrecken, wie über eine ungeheure Aufgabe, welche die Propheten ihrem Volke erdrückend auferlegen; Andere werden darüber spotten oder zu spötteln gestimmt sein, um es so — los zu werden. Wieder Andere, die gewissenhaft Ernsten, werden die Vorfrage stellen, gut wissenschaftlich: Erst müßte

*) Chauvinismus nennt es die „Bildung" gern, es ist noch nicht lange her, die schöne Pariser Pflanze mußte doch gleich auch in den deutschen Geistesgarten versetzt werden, daß wir nicht zurück blieben. Andere nennen es gelehrter Teutonismus, es wird aber auch aus Frankreich oder England geholt sein.

wenigstens festgestellt werden, was ist objectiv daran wahr? Da wäre freilich die Antwort einfach und sicher: Genau das, was subjectiv daran wirklich ist oder wird, d. h. was wir selber glauben, wollen und thun. Die Stimmung und Lage der Zeit ist freilich nicht danach angethan, um in die weite Zukunft hinauszublicken, um auf ein hohes fernes Ziel zu sehen, wie man im vorigen Jahrhundert so leicht und gern that in der Stimmung einer neuen ahnungsvollen Jugend, welche unbekümmert um die harte Tagesarbeit eben an jenen Zielen und Idealen zimmerte, die einstweilen in der Geistes- und Gemüthswelt, gleichsam in und aus der Luft oder aus dem Aether auf- und auszubauen waren, und in Gedanken zu ihnen hin dem Ganzen voraus flog und schwebte. Wir Deutschen von heute gleichen eher einem Haufen oder Volke von Wanderern, die auf unbekannter gefährdeter Bahn Schritt für Schritt auf den Boden und in nächster Nähe vor sich hin zu sehen haben, die augenblicklich sogar um die Wegzehrung in Sorgen sein müssen, ja die nicht einmal einig sind über die einzuschlagenden Wege, oft nicht einmal ob sie überhaupt beisammen bleiben sollen. Und doch ist im Grunde und Wesen nichts verändert, nur in den Verhältnissen, die dem Anscheine nach schwieriger, in Wahrheit aber günstiger sind als damals. Die jugendlich Glaubenden und Schauenden jener Zeit waren doch nur eine Minderzahl Auserwählter (die **wenigen Edeln**, mit Klopstock zu reden), die ihrem eigentlich alterssiechen, erlahmten Volke voraus eilten, voraus flogen, in den Lüften und von der Höhe das Ziel und den Weg erspähend und zeigend. Jetzt aber ist das Ganze wieder als solches verjüngt oder doch in Verjüngung begriffen und ist als Ganzes aus stockendem Zustande heraus in Vorbewegung, die freilich langsamer und schwieriger geht, ja noch etwas ganz Anderes ist als jenes Vorausfliegen. Auch die Führer selber müssen nun beim vorrückenden Ganzen bleiben und haben da ihre Arbeit, ihr Auf- und Vorausfliegen wäre Zeitverderb, ein tadelnswerther Selbstgenuß mit Schädigung des Ganzen, außer wo es den Zweck hat, den Weg und das Ziel wieder einmal sicher zu übersehen. Denn: auch sie können für sich allein dauernd gar nicht vorwärts kommen, sie können das bloß in und mit dem Ganzen zusammen — das ist ein tiefstes Gesetz der großen Weltordnung (Vielen noch unbekannt, im ungestörten Gefühl doch glück-

lich vorhanden); und weil nun das Ganze in Vorbewegung ist, nicht bloß die Führer mehr, darum eben sind die Verhältnisse jetzt doch günstiger, sind wir doch weiter als damals, selbst wenn im Einzelnen Manches wieder rückgängig sein sollte. Aber: wie würden die Führer und Seher vor hundert Jahren gejauchzt und gejubelt haben, wenn sie in der Ferne hätten voraus erblicken können, was wir nun doch gewonnen haben.*) Nun und wir können jubeln über das Ziel, das sie für uns gesehen haben und das wir auch noch sehen können, wenn wir einmal in ihre reinere Höhe steigen aus dem Staub und Dunst der mühsamen Erd- und Tagesarbeit heraus, die uns auferlegt ist, um dauernd und auf festem Grunde mit dem Ganzen vorwärts zu kommen und dazu allerlei Arbeit nachzuholen, die sie halb oder noch gar nicht angefangen und hinterlassen haben. Jubeln — nicht laut aus geschmeichelter Eitelkeit, sondern still im gehobenen Herzen wie Einer, dem bei einem gemeinsamen Unternehmen im entscheidenden Augenblicke die Ausführung des Schwersten oder das Vorangehen vor den Andern zugetraut und aufgetragen wird, weil er die jüngsten Kräfte hat und am meisten gewohnt ist an sich selbst zuletzt zu denken, der aber an und mit dieser Aufgabe nun endlich voll und ganz zu sich selber kommt.

Und wie denn, wenn auch im Auslande hochdenkende Geister uns so ansehen? selbst in Frankreich? Schon vor hundert Jahren ist das wirklich vorgekommen, zunächst in Bezug auf die Literatur. Im Almanach der Belletristen auf das Jahr 1782 S. 79 wird erzählt: „Abbé Raynal sagte erst neuerlich zu einem Teutschen Gelehrten: Ihre Literatur steigt, unsere sinkt. Sie bekamen den Geschmack von uns, nun werden wir ihn von Ihnen wiederholen müssen!"**) Im Leipziger Almanach der deutschen Musen auf das Jahr 1770 wird S. 130 ff. von einem Ueberblick über die deutsche Poesie von dem Franzosen Dorat Bericht gegeben, der den auf-

---

*) Nür eine Stimme aus jener Zeit als Probe:

Stolzes Brittannien du! Du raubst von Osten und Westen
Köstlich duftendes Reis, das dich in Flammen verzehrt,
Glänzender Phönix! Wir, die deutsche fleißige Biene,
Sammlen auf jeglicher Flur Honig, und wissen nicht, wem?
Herder, Gedichte (1817) 1, 280.

**) Was dann mit Victor Hugo und der Romantik eingetroffen ist.

steigenden hoffnungsvollen Stand der Dinge bei uns seinen Landsleuten als Spiegel vorhält, darin z. B: „O Deutschland, unsere guten Tage sind dahin, die deinigen brechen an! Du trägst in deinem Busen alles, was eine Nation über andere erheben kann, Sitten, Talente und Tugenden, deine Einfalt vertheidigt dich noch wider die Anfälle des Luxus (!), und unser eigensinniger Tändelgeist ist genöthigt, die großen Männer zu ehren, die du hervorbringst," während er in Frankreich ein Land sieht, „wo der Egoismus alle Bande zerreißt, den wahren Enthusiasmus erstickt," und eine Philosophie, „welche das Herz verschließt, die Phantasie austrocknet . . . und dem Menschen nichts lehrt, als daß er böse und unglücklich ist" — erkennt man da nicht Richtungen wieder, wie sie jetzt unter uns Herr werden wollen? während der Franzos von vor hundert Jahren uns im Grunde ungefähr mit denselben Augen ansah, wie Tacitus in seiner Germania unsere Ahnen. Und ebenso zur Zeit Napoleons die Stael-Holstein in ihrem Werke de l'Allemagne**), wo die merkwürdige Frau, voll heißer Liebe für ihr Vaterland wie für die Menschheit, mit einem tiefen Blicke in das Herz der Zeit und des Culturganges überhaupt den Anblick zeichnet, den ihr Deutschland gab im Vergleich mit Frankreich; sie findet die Zeit alternd: il se peut . . que la jeunesse du genre humain soit passée pour toujours; cependant on croit sentir dans les écrits des Allemands une jeunesse nouvelle (3. Buch, 9. Cap. a. E.), sie glaubt eine neue Jugend für die Menschheit in unserer Literatur zu wittern, ersprießend aus der alles umspannenden Wissenschaft, wie das ja auch die Romantiker damals und schon um 1800 lehrten und predigten, z. B. Fr. Schlegel in einem langen Gedichte „An die Deutschen" zur Feier des Jahrhundertwechsels. (Athenaeum 1800, 3, 165 ff.)

Wenn aber alles das wahr sein sollte, oder wenn auch nur ein wenig davon wahr ist (genauer: wahr werden soll), so müssen wir zuerst mehr wir selbst sein als wir im Ganzen bisher sind,

---

**) Schon H. Heine verglich es der Germania des Tacitus, „der vielleicht ebenfalls durch seine Apologie der Deutschen eine indirecte Satire gegen seine Landsleute schreiben wollte" (die romantische Schule S. 6), wo doch weder Apologie noch Satire die rechten Ausdrücke sind, sie verfehlen und verwischen etwas den hohen sittlichen Ernst der in beiden Werken spricht.

weniger ein Abklatsch Anderer oder eine Zusammensetzung aus Stückchen der Anderen, wonach wir bisher noch zu sehr getrachtet haben gemäß dem Ausgangspunkte unserer ganzen Bildungsgeschichte, müssen weniger als bisher uns umsehen wie dieß und das die Anderen machen, mehr in uns selbst blicken wie es die Natur, unsere eigenste Natur haben will. Aber eben daran fehlt es noch.

Auch das sagen uns nicht bloß unsere eigenen Führer und Rathgeber, schon lange, auch das müssen uns wieder die Franzosen sagen, z. B. eben die Stael in dem angeführten Werke (1. Buch, 2. Cap.): en littérature, comme en politique, les Allemands ont trop de considération pour les étrangers et pas assez de préjugés nationaux; c'est une qualité dans les individus que l'abnégation de soi-même et l'estime des autres, mais le patriotisme des nations doit être égoïste. Den zweiten Satz zwar können wir nicht ganz gelten lassen, wenigstens in seinem Ausdruck, aber der erste trifft einfach die Wahrheit, die alte Wahrheit. Auch neuestens noch wird von französischer Seite Mangel an Selbstbestimmung und Selbstgefühl dem Auslande gegenüber als eine Eigenthümlichkeit unsers Charakters angegeben, vom Standpunkte ernst ruhiger wissenschaftlicher Forschung aus, von Reclus im 3. Bande seiner géographie universelle (der Deutschland behandelt), wie das auch der Kern einer Aeußerung von Victor Hugo über uns ist, in seinem Buche über Shakespeare: „Die deutsche Natur . . verflüchtigt sich gleichsam und schwebt über den Nationen (also gasförmig, wie wir ähnlich als ein europäischer Völkerdünger bezeichnet worden sind); wenn der deutsche Geist so viel Dichtigkeit als Ausdehnung hätte, d. h. so viel Willen als Fähigkeit, könnte er in einem gegebenen Augenblick — das Menschengeschlecht erheben und retten.“

Natürlich ist diese Unselbstständigkeit, welche die Franzosen da an uns erkennen, ihnen hauptsächlich in unserm Verhalten zu ihnen selbst erkennbar, in der Abhängigkeit, in der wir uns Frankreich gegenüber immer noch erhalten oder mit erneutem Anlauf bestärken und bestricken, wie sie das täglich sehen auf verschiedenen Lebensgebieten, und auch in der Sprache. So äußerte sich die Revue critique im Jahre 1873 (1, 92 Anm.) in der Besprechung einer Schrift von H. Grotefend: „à propos du mot ère M. G. dit

dans ce style à moitié français qui passe aujourd'hui pour de l'allemand: Wir dürfen den Namen Aera für Zeitrechnung als deutsches Product reclamiren," also ein halbes Französisch, das heutzutage für Deutsch gilt! Und wer etwa bei uns die Empfindung hätte, wir müßten uns bei ihnen damit doch Dank und Anerkennung verdienen, der würde sich ähnlich irren, wie die deutschen Fürsten und Truppen, die einst auf Napoleons Seite als seine sogenannten Verbündeten fochten, au mépris de leurs alliés mêmes les Français, wie die Stael-Holstein sagt (de Allem., London 1812, 1. Bd. Vorw. S. XIV).

Daß wirklich bei uns wieder ein frischer französischer Windzug weht, den wir selbst ins Land ziehen, läßt sich an der Sprache des Tages erkennen, in der sich der Zug des Zeitgeistes und seine Neigung immer am rascheſten zeigt, wenn auch in leisen Spuren und unbewußt. Bis vor kurzem standen z. B. förmlich und **formell** wolunterschieden neben einander; **formell** hieß, was mehr der Form als dem Wesen und der Wahrheit nach gesagt oder gethan ward, **förmlich** dagegen was **in aller Form** (oder in optima forma) gethan oder vollzogen wurde, also nicht bloß der Form nach, sondern recht wesentlich und ernstlich. Seit wenigen Jahren aber list und spricht man von **formellem Friedensschluß, formeller Kriegserklärung, formellen Erklärungen** eines Ministers u. dgl., d. h. nach dem franz. formel, zuerst vielleicht nur bei hastiger Uebersetzung von Zeitungsartikeln oder telegraphischen Depeschen unübersetzt stehen gelassen, aber schnell angenommen als neuestes, feinstes Deutsch, mit achtloser Verwischung jener guten Unterscheidung: so rasch und leicht findet ein Lufthauch aus Frankreich in gebildeten Köpfen Eingang und so wenig Widerstandskraft hat in ihnen etwas gutes Heimisches. Auch die auf Seite 42 angeführten Erscheinungen beweisen diesen Luftzug: **gegenüber von** . ., **Vilmar, Varnhagen** u. ä. mit französischer Aussprache des **V***) — also gutes

*) Denn für italienisch oder lateinisch kann man doch die Namen nicht halten! Dabei ist das w, das man ausspricht, gar nicht der französische oder italienische Laut, den man will. Was im Besonderen **Vilmar** betrifft, so kann jeder Hesse über die Art Auskunft geben, wie er selbst sich sprach, und ich selber aus Umgang mit seinem Sohne. Damals wußte noch niemand von dieser vornehmen Entstellung des Namens, sie ist nach meiner Erinnerung von Berlin ausgegangen. Ich kann leider nicht umhin, auch die Meterwirtschaft in

Deutsch mit einem französischen Schminkpflästerchen, es wird ja edler dadurch! Das bloß Deutsche läßt man den Ungebildeten, dem Pöbel — das ist der Luftzug, der da wieder auflebt — alles freilich unbewußt oder halbbewußt, aber um so beweisender.

Was ist das anders als jener Mangel an Selbstbestimmung und Selbstgefühl, den wir uns noch jetzt von Franzosen in wissenschaftlichem Ernste müssen nachsagen lassen? Ja, was anders, als immer noch jene Minderjährigkeit, die Schiller (S. 167) überwunden und überstanden glaubte? Sie ist es ja längst, man weiß mit welchen Anstrengungen der Redlichen und durch welche seltene Gunst des Glücks, das uns freie schöpferische Geister geboren werden ließ, auf den Gebieten der Musik, der höheren Dichtung und Literatur, der bildenden Künste, der Wissenschaften, nun endlich auch der großen Staats- und Kriegskunst — warum nicht auch im Gebiete unsers täglichen Denkens und Strebens? d. h. in uns Einzelnen selber? warum bricht da die unwürdige Abhängigkeit von Fremdem, die Deutschvergessenheit, wie es Görres nannte*), immer wieder mit neuer Kraft hervor? Jene Gebiete stellen gleichsam das Sonn- und Feiertagsleben des Geistes, der Geister dar, wir brauchen aber jenes edle Gut freier Mündigkeit ebenso nöthig endlich im Alltagsleben, sonst wurzelt es für sein Gedeihen nicht in festem Boden, hat mehr nur Luftwurzeln. Mir ist es zuweilen gewesen, als ob der Weltgeist selber auf den Augenblick wartete, wo wir endlich ganz wieder wir selbst werden, voll mit eintreten in die Weltarbeit für ihn, daß sie rascher vorwärts gehe, wie in der großen Zeit des 16. Jahrhunderts. Zu wissen was

---

diesem erneuten französischen Luftzuge stehen zu sehen (sprachlich und sachlich), Metermaß, Kilometer, Hektar u. s. w., sprachlich volle Barbarei: wie kann man bei Neuschöpfungen von solcher Wichtigkeit die Rücksicht auf Sinn und Geschmack, ja auf leichte Verständlichkeit für Alle so gänzlich und gröblich in den Wind schlagen! Jenes barbarisch verhunzte Griechisch ist einer philologischen Nation, wie wir doch sind, sehr unwürdig. Auch Treitschke brandmarkte es im April 1880 im Reichstag, es sei nicht französisch und nicht griechisch und nicht lateinisch, er nannte es jakobinisch.

*) „Schlaffheit und Teutschvergessenheit durch alle Stände und alle Klassen" Europa und die Revolution Stuttg. 1821, S. 306; vergl. das. S. 206 ff. die Vergleichung der französischen und deutschen Art, und wo jene ihre Kraft, diese ihre Schwäche in Europa her hat.

gedacht und gethan ist, von Andern wie von unsern Ahnen, in dieser Kunst und Arbeit haben wirs wol weit gebracht; aber zu wissen was zu thun und zu denken ist, jetzt und in Zukunft, diese höhere, höchste Wissenschaft, darin sind wir noch Anfänger, seit wir uns wieder finden aus tiefem Verfall. Aus dieser Uebergangszeit aber, in der wir in der Wissenschaft um des bloßen Wissens willen unsern Trost suchten, hängt uns noch zu viel an oder liegt uns auf von bloß Gewußtem, was Andere gethan, gedacht, gewollt und gesagt haben, daß unser eigenstes Wollen und Sollen, Denken und Streben darunter nicht zum reinen Durchbruch kommen kann. Der Fehler ist in der Zeit nach den Freiheitskriegen gemacht worden. Da war es die rechte Zeit für uns, vom großen Wissen und Wollen, das herrlich angesammelt war, überzugehen zum großen Thun und Eingreifen. Man weiß, wer die Dämme baute, die den lebendigen Strom wieder zum Teiche aufstauten, zum Versumpfen zwangen. Nun sind wir die Dämme los, die Versumpfung und Stauung aber noch nicht völlig, weil zum Strömen des Geistes mehr als bloß äußerer Druck, auch innerer Druck gehört, d. h. der Thatwille und vor allem der Glaube an sich selbst und an das Große, der selbst eine That, die innerste That ist, die Urthat, mit der alles äußere Thun anheben muß. Wir müssen wieder anknüpfen an jene unsere letzte große Zeit, nicht im Wissen nur, wie man ja schon fleißig thut, sondern auch im Wollen, im Wirken.

Es ist kein Zufall, daß gerade damals auch der Kampf gegen die Fremdwörterei sich mit frischer Kraft und Hoffnung regte, so eifrig wie im 17. Jahrhundert. Er war eben kein neues Unternehmen, stellt vielmehr einen sehr wesentlichen Zug dar in dem ganzen Aufstreben vom Beginn der Selbsterneuerung her, dessen Höhe wir um 1800 vor uns sehen. In unserm gebildeten Bewußtsein ist jene versuchte gründliche Sprachreinigung mit den Namen Campe und Jahn verknüpft und damit verurtheilt*); aber

*) Daß doch auch Wörter noch geblieben sind aus Campes Mache, die man als gut angenommen hat, wie sich eignen, geeignet (für qualificirt), Zartgefühl (für Delicatesse), ist eigentlich nicht mehr bekannt und wol erwähnenswerth, ebenso daß sein Werk eigentlich nur die Ausführung einer Preisschrift war, zu welcher die Berliner Akademie der Wissenschaften die Fragen gestellt

ganz wie Campe klingt es doch schon, wenn z. B. **Gottsched** sich auf dem Titel seiner Redekunst nicht **Professor** u. s. w. nennt, sondern der **Weltweisheit und Dichtkunst öffentlichen Lehrer****), und ganz wie Campe, wenn z. B. **Herder** in einem Aufsatz „über die Sprachenmischung" (jetzt erst mitgetheilt in Suphans Ausg. II, 346 ff.) gegen Klotz vorgeht: „Wenigstens sollte ihre (der Kritik) abgesagte Feindin, die Hällische Bibliothek, die letzte sein, uns ein Buch zu verrufen, das in der Sprachenmischung von keinem als ihr selbst übertroffen wird. Alle Seiten wimmeln von **alamodisch** denken, **pretieuser** Schreibart, **Animositäten**, **Collectaneen**, **Nonsense**, **Adversarien**, allzu **galantem** kleinmeisterischem Wesen, **trivialer** Aesthetik — wehe mir, ich bin kaum einige Seiten durch. Wehe unsrer Sprache, wenn dieß ein Muster des Geschmacks würde!" Da sieht man die Strömung, die doch Herrin werden sollte (sieht auch die Quelle aus der sie quillt), sodaß das im voraus gerufene Wehe nun freilich an der Zeit wäre. Auch **Schiller** meinte natürlich nicht dieses Deutsch mit der Sprache, die er im Jahre 1800 als einen Spiegel pries, aus dem uns ein großes treffliches Bild von uns selbst entgegen komme (S. 168 fg.), sondern das, welches er und seine Strebensgenossen pflegten, aus ihrem neuen Geist neu gestalteten oder mit neuem Gehalt erfüllten.

Ein Spiegel für den Zustand des Gesamtgeistes ist ja die Sprache immer, wie für den einzelnen Menschen seine Miene, seine Haltung, seine Handschrift, ja eben auch seine Sprache; aber jetzt spiegelt sie aus der Gesamtseele ganze Strecken in einem Zustande wieder, von dem ich nichts anders sehen kann, als daß er unter jenen Schmachruf Schillers fallen würde (S. 169) über die Deutschen, die die angeborne Krone ihres (selbsteignen) Menschen-

---

und Campes Antwort gekrönt hatte. So ist auch aus Jahns Mache z. B. Gefließ (Flußnetz) in den Gebrauch der wissenschaftlichen Geographie übergegangen, denn auch Männer wie K. Ritter, Beethoven schlossen sich der Bewegung an, die man nun fast bloß bespöttelt; es wäre vielleicht an der Zeit, sie einer besonderen geschichtlichen Darstellung zu unterziehen im Anschluß an den Geist jener Zeit, dessen Wehen wir da wieder wolthätig fühlen und auch an den gethanen Misgriffen lernen würden.

**) Die holländischen Universitäts-Professoren nennen sich noch „Hochlehrer", hoogleeraar; man muß sich Hochschule vorsagen, um den inneren Klang zu gewinnen, der doch noch edler ist als bei Universität.

adels wegwerfen, über die „Deutschvergessenheit“ in der wir uns auf der einen Seite wieder vertiefen und versenken, während auf der andern die Bedingungen im langen Lauf unsrer Geschichte nie günstiger waren als gegenwärtig, um ein rechtes neues Leben (als Deutsche) zu beginnen, wie es Goethe für sich und Andere so oft als nothwendig und möglich predigt. Das müßte aber auch in der Sprache sich abspiegeln, ja zu allererst, wenn auch unwillkürlich.

Jeder Gebildete weiß aus der Schule von dem Kampfe in unserer elendesten Zeit, im 17. Jahrhundert, den die **Deutschgesinneten** da gegen das sprachliche und andere Fremdenthum, gegen die **Deutschverderber** führten, und billigt oder lobt ihn im Herzen, in der Jugend mit dem entschiedenen Gefühl: Gott sei Dank, das ist überstanden, da sind wir doch weiter! Und in gleichem Ton sprechen die Literaturgeschichten und die Lehrer von jener Erscheinung. Wunderlich! Das weiß man, und damit gut! Ich muß bei mir darüber schon lange lächeln oder zürnen, daß man das so genau nur — weiß, und nicht an eine Anwendung auf sich und die Gegenwart denkt. Wer nur die Augen aufthun will, muß sehen, daß wir eben jetzt in einer solchen Deutschverderberei wieder mitten drinne sitzen, auf manchen Gebieten wahrscheinlich tiefer als damals, so wie wir die ihrer Zeit vielverspotteten Reifröcke und die falschen Haarbausche bei den Frauen haben wieder erleben müssen.*) Man brauchte nur einmal zur Probe das Mittel wieder anzuwenden, wie es so merkwürdig gewissenhaft ehrlich gegen Ende des 17. Jahrhunderts Gebrauch wurde und sich ziemlich lange erhielt: das Französische, Lateinische, Lateinisch-Französische u. s. w. mitten im Deutsch lateinisch drucken zu lassen, um sich zu überzeugen, daß unser Sprachgewand oft eigentlich wieder genau so buntscheckig aussieht wie damals. Warum sieht und hört man es denn aber nicht? Durch die Gewalt der Ge-

*) Von Chignons im 18. Jahrhundert vgl. z. B.: „Ist es ihnen unbekannt geblieben, daß jährlich über hundert Centner Hede (Werch) zu chignons verbraucht werden? Wahrlich eine treffliche Veredlung der Landesprodukte, daß man die hintersten Haare mit einem Klumpen Hede ausstopft.“ **Möser** patriot. Phant. (1778) 2, 73; s. auch **Lichtenberg** (1802) 4, 460 und schon **Meta Klopstock** in Klopstocks Werken (1823) 11, 197: „So wie der Chignon die Locken und die Flechten den Chignon vertrieben haben.“

wöhnung und das bequeme Mitschwimmen im Strome. Ich für meinen Theil, wenn ich da genauer von mir reden darf, habe mich ohne eigentliche Mühe gestemmt gegen die Gewöhnung und den Strom, nachdem ich mich als Schüler anfangs voll hinein geworfen hatte, gleichfalls mit dem Gefühl vornehmer Erhöhung; in der Literaturstunde aber, wo jene Zeit des 17. Jahrhunderts mir zuerst deutlicher vor Augen trat, faßte mich eine Empfindung mit der entschiedenen Gewalt der Jugend, gemischt aus Zorn und Scham und dagegen erwachendem Stolz- und Ehrgefühl, und ich habe einfach diese Empfindung festgehalten, bestärkt darin durch beginnende Beobachtung meiner selbst und dessen, was ich las und hörte, bestärkt selbst durch unbegränzte Bewunderung des Griechenthums, der ich bald nachher anheimfiel, bis zum schmerzvollen Bedauern, im 19. Jahrhundert und nicht dort etwa unter Perikles geboren zu sein, bestärkt auch durch die Erkenntniß, die mir dann auf der Universität kam, daß auch in der Wissenschaft die von Geschlecht zu Geschlecht mit fortgeschleppten Kunstwörter u. dgl., die unser Denken zum Theil so von fremden, andern, längst vergangenen Verhältnissen und Formen abhängig machen (vgl. **Herders** Bemerkung S. 161 Anm.), daß auch sie die wirkliche Wahrheit oder die wahren Fragen, wie die Erscheinungen mehr umhüllen, verdunkeln und verwischen, als klar und scharf fassen und darlegen. Ein neues, eigenes Leben in mir zu beginnen, das war mir nun Bedürfnis und Drang und Noth, wenn ich überhaupt weiterleben sollte. Das bloß nachgeahmte und Andern nur nachgelebte Leben ist gar kein wahres L e b e n, und wer jenes andere volle Leben aus sich und seiner Natur, also aus seiner Volksart und der Gegenwart heraus noch nicht geschmeckt hat, oder (da es zeitweise Jeder zu schmecken bekommt) wieder vergessen hat, der weiß noch gar nicht oder hat vergessen, w a s eigentlich L e b e n ist. Wer mich fragte, was ich, zumal in Anwendung auf die zunächst vorliegende Hauptfrage, meine mit diesen Worten, die sich der Kürze halber im Allgemeinen halten müssen, dem kann es, denke ich, ungefähr klar werden an dem was S. 103 fg. von dem Schulworte Personification ausgeführt ist. Unser Denken und Sprechen und Empfinden ist ganz durchsetzt von Fremdem, Andersartigem, Halbtodtem, das uns im wahren Leben und seinem Kraftgenuß und Fortschritt hemmt und hindert, und

daß oder wenn man gerade darin vielmehr — die Bildung und den Fortschritt sucht, wie in der entsprechenden Strömung des 17. Jahrhunderts, so ist eigentlich meine Geduld am Ende.

Aber unsere Zeit zeigt wol auch sonst bedenkliche Aehnlichkeiten mit dem 17. Jahrhundert, das scheint mir oft so, wenn ich das Ganze zu übersehen versuche. Wenn in dem Bilde jener Zeit uns vor allem der große politische Religionskrieg entgegentritt, wie weit wären wir jetzt davon entfernt, wenn nicht glückliche Umstände den Haß zwängen, beim Kampfe der Geister zu bleiben, vom politischen Kampfe nicht zum Waffenkampfe überzugehen? Wer hätte das im 18. Jahrhundert für möglich gehalten, wo die beiden alten Gegner sich friedlich suchten und fanden in der höheren Lage der Aufklärung, des Menschenthums und Deutschthums? Und wenn das 17. Jahrh. uns oft genug anblickt wie ein Krieg Aller gegen Alle, sodaß selbst aus den Gesichtern jener Zeit, wie Porträts sie zeigen, uns ein Zug von Kampflust oder Kampffertigkeit anspricht, wird dieser Krieg nicht nun von der Wissenschaft ausgerufen als Grundzug des Lebens überhaupt in dem sogenannten Kampf ums Dasein? Mir ist es manchmal, als könnte man ihn auch schon an Photographenkasten in den Gesichtern genug ausgesprochen finden, wenn sie oft den Eindruck von Seelen machen, die wie auf der Wache stehen oder sich nach Gegnern umsehen. Im 17. Jahrhundert waren neben dem Krieger der Mann vom Hofe und der Gelehrte die Führer und Herren in der Gesellschaft, höfisches und gelehrtes Wesen die gesuchten Daseinsformen (daher Französisch und Latein die vornehmen Sprachen), während im 18. das vorher gedrückte Bürgerthum die Führung gewann (und damit die deutsche Sprache), sodaß auch die Wissenschaft und theilweis sogar die Höfe ihren Schwerpunkt dorthin verlegten oder doch die Fühlung suchten mit dem früher verachteten bürgerlich-deutschen Wesen, aus dem auf einmal neue, unendlich höhere Lebensziele hervorwuchsen, eigentlich doch aus dem eigensten Lebensschoße hervorgetrieben durch Dichter und Denker, die dem alten Hof- und Gelehrtenwesen den Rücken kehrten oder geradezu Trotz boten. Sieht man aber nicht jetzt ein frisches Trachten nach höfischen Sitten und höfischen Titeln, um sich damit zu erhöhen, statt aus sich selbst heraus? Aehnlich gilt auch wieder das Diplomatische als ein Ideal für Verkehr und Umgang, d. h. wie im 17. Jahr-

hundert das Politische, wie mans damals nannte (bis in die Sprache hinein, jetzt wie damals), während im 18. die Wahrheit des Herzens und der Seele als Ideal für den Umgang aufgegekommen war. Und auch die Wissenschaft hat nun wol wieder Züge von der Gelehrsamkeit des 17. Jahrhunderts angenommen bei aller Verschiedenheit. Sie betont auf einer Seite wieder, wie damals zuerst, die Forderung des Erkennens aus der Erfahrung, der sogenannten empirischen Forschung, und entwickelt, wie damals, einen aufreibenden Fleiß im Aufsammeln und Sichten des unendlichen Stoffes; darüber kommt aber auf der andern Seite die ewige Hauptsache, der Geist, das lebendige Ich samt Herz und Gemüth, vielfach zu kurz, schon indem es über treuer Hingabe an die sogenannten Thatsachen sich selber verliert entweder in den kahlen Thatsachen oder in kahlen Abstractionen, zwischen denen beiden die Wahrheit, die Menschenwahrheit (und eine andere haben wir nicht) mitten hindurch geht, und damit fehlen der rastlosen Forschung doch oft die eigentlichen Ruhepunkte zum Ueberschauen, die großen Gesichtspunkte, die über der Fluth der Einzelheiten das Ziel fest halten und einen Abschluß geben (an denen die letztvergangene Wissenschaftsepoche freilich zu fruchtbar war), die eben der Geist, das Denken nicht allein aufstellen oder auffinden kann, nur in Gemeinschaft mit dem Empfinden; der Kopf herrscht wieder einmal zu sehr auf Kosten des Herzens, wie im 17. Jahrhundert, und die Berichtigung, die im 18. Jahrhundert zur Herstellung des Gleichgewichts gesucht wurde und wol auch gefunden war, ist vielfach wieder preisgegeben. Das geht ja nun einmal nothwendig so nach Zeiten eines idealen Aufschwungs, der sich zuletzt überschwungen hatte oder nicht Nachdruck genug fand in der Nation; aber wir müssen doch der anderseitigen Ergänzung gedenken, die auch der entgegengesetzte Abschwung oder Fortschwung von der Idee ins Weite endlich wieder braucht, damit wir aus der Weite, die doch keine Grenzen und kein Ende hat, bereichert wieder zu uns selber kommen, als Menschen wie als Deutsche.

Unter den Verschiedenheiten unserer Zeit von der des 17. Jahrhunderts ist ja eine, welche die Form des geraden Gegensatzes hat: damals als Nation der beginnenden Zerstörung preisgegeben, sind wir jetzt als solche neugestaltet und auf feste eigene Füße gestellt. Aber innerlich, im inneren Gefüge sind wir dies noch nicht, und

wie daran auf dem Gebiete des politischen und gesellschaftlichen Lebens gearbeitet wird, so ist es nicht weniger nöthig auf dem eben so wichtigen Gebiete des Gedanken- und Empfindungslebens, das doch am Baume der Nation das Mark darstellt und für dessen Gesundheit und Gedeihen die Sprache der ewige und sichere Spiegel ist. Wenn ich dazu hiermit einen Beitrag gebe, wie mich Herz und Einsicht treiben, so glaube ich damit aus meinem Amte, ich darf wol sagen aus meinem doppelten Amte nicht herauszutreten.

3. Die Fremdwörter und die Schule.

Was zu thun ist? Niemand denkt mehr daran, auf Campes und Jahns Wege zurückzukommen und allem nicht schon fest Eingebürgerten die Thür zu weisen, mit Einem Zuge alles Fremde auszukehren. Das ist schon im 17. Jahrhundert verworfen und verspottet worden,*) wo auch ganz ehrenwerthe Geister auf diese Wege kamen. Und doch — auf Einem Lebensgebiete haben wirs ja selber neuestens unternehmen und ausführen sehen, durch unsern Reichspostmeister, der uns ja auch sonst mehrfach gezeigt hat, wie man vor dem Auslande die Führung der Entwickelung gewinnen kann, wenn man eben klug und entschlossen vorangeht in eigner neuer Richtung, wie es unsere Väter im 16. Jahrhundert so gut konnten. Auch Stephan mußte Spott und Spötteln hören, mußte hören z. B. daß wir uns mit der Ausmerzung von **recommandirt** von dem Weltpostverkehr ausschlössen, bis er uns belehrte, daß die auswärtigen Posten eben nicht so sagten, und nun geht es mit **eingeschrieben** doch auch. Das Ganze könnte zugleich eine nützliche Lehre sein für den Geist unsrer Zeit, der sonst gern für alle Entwickelung im öffentlichen Leben dem Grundsatze huldigt, daß man ihr freien Lauf lassen, sie nie bevormunden müsse, weil dazu niemand das Recht habe oder weil in der unbewußten Entwickelung selber die höhere Weisheit verborgen wirksam sei. Man wird Stephans deutsche Gesinnung doch am Ende allgemein loben, wie wir sie jetzt schon loben können an Denen (es war wol Friedrich

---

*) z. B. in Chr. Weises Erznarren im 11. Cap., in Grimmelshausens Teutschem Michel im 5. Cap., in Rachels Satiren 8, 370 ff.

List selbst), die das Eisenbahnwesen in der Sprache im wesentlichen deutsch gestaltet haben, obwol es sachlich aus England entnommen war. Sind **Eisenbahn**, **Bahnhof**, **Gleis**, **Weiche**, **Schienen**, **Zug**, **Dampfwagen**, **entgleisen** u. s. w. nicht doch besser als railway, station, rails, switch, train u. s. w. sein würden? Gegen den Willen der Urheber sind wol durchgedrungen **Tender**, **Locomotive**, **Waggon**, das letztere überdies in faschem Gebrauch (engl. waggon ist nur der Güterwagen, eigentlich Lastwagen überhaupt) und spaßhafter Weise in französischer Aussprache;*) unverantwortlich nach Sprachgesinnung und Geschmack ist aber z. B. **Contredampf**, wie die Techniker doch nun lieber sagen als **Gegendampf**.

Was zu thun ist, muß und kann allein, glaub ich, von der Schule ausgehen. Sollen die Fremdlinge, die nun da mit bei uns hausen und schaffen wollen, der eingerissenen Verwilderung entzogen werden, daß sie mit nützen statt zu schaden, so müssen sie der Pfleglosigkeit entzogen, müssen mit in die Schule genommen werden, noch mehr und anders als bisher gewiß schon geschah, mehr wol bloß zufällig als geflissentlich und im rechten Zusammenhange. Den Anlaß dazu bietet ja jede Stunde, jeder Unterrichtszweig, aber jeder Lehrer kann auch ein Eingehen darauf ablehnen, kann die Aufgabe unbestimmt Andern überlassen, und so geschieht es wol bis jetzt meistentheils, womit denn die Fremdlinge auch in der Schule wie heimatlos in der Luft schweben bleiben oder das Fragliche an ihnen als erledigt vorausgesetzt wird, während sich doch eigentlich niemand ihrer wirklich annimmt. So kann denn der Fall vorkommen, daß in einer oberen Klasse

---

*) Man hat sich bei uns in stillem Uebereinkommen eine Regel gemacht: Fremdes, von dem man nicht recht weiß wie es zu sprechen ist, spricht man französisch aus — so gut es geht; daher z. B. **Don Juan**, **Aranjuez** in halbfranzösischer Aussprache, **Pentathlon** bei Turnlehrern französisch gesprochen, übertragen selbst auf gut Deutsches, das dem oberflächlichen Blick etwas Fremdes hat, z. B. **Mathisson** (S. 42), denn obwaltend ist im Stillen immer noch der Grundgedanke: je mehr französisch, je mehr Bildung, ähnlich wie man in griechischen Wörtern, oder die man dafür hält, lieber ein y oder th mehr anbringt, denn: je mehr y oder th, je griechischer; daher z. B. **Hyppodrom**. **Abyssinien** (als wär es von abyssus Abgrund), **Polysanderholz**, wie im vorigen Jahrhundert auch bei Schriftstellern guten Namens **empyrisch**, **Ellypse**, **Syrenen**, **Orgyen** (d. h. das y nur als i gesprochen) **Myrthe** für **Myrte**, — lauter nutzlose kleine Quälerei im Gefolge der gelehrten Bildung.

ein Schüler wegen eines Ungeschicks oder Unkenntniß in diesem Fache Tadel oder Spott leiden muß, ohne daß er je darüber Lehre oder Weisung erhalten hat.*) Man muß auf den guten Willen und die gute Gesinnung der Lehrer rechnen, daß sie wo möglich alle an ihrem Theile mit eingreifen und einander in die Hand arbeiten. Vor allem freilich wird es dem Lehrer des Deutschen zufallen, aber auch auf die Geschichtslehrer wäre zu rechnen und in Gymnasien und Realschulen auf die mit dem Französischen, Englischen, Lateinischen und Griechischen betrauten Lehrer, die an rechter Stelle mit leichtem Abschweif auf den Gebrauch im Deutschen rasch Licht schaffen, Fehler oder Geschmacklosigkeiten oder Ausartungen beleuchten und bekämpfen können, daß wir zu der Sichtung kommen, die doch nöthig ist, damit das Gute und Rechte gesichert, die Spreu und das Elende aber ausgemerzt werden.

Ja mir will es scheinen, als ob die Anknüpfung des lateinischen Wortes und Begriffes, des griechischen u. s. w. an das im Deutschen umgehende entsprechende Wort für Schüler und Lehrer der kürzeste und geradeste Weg zu jenem wäre, nicht der verkehrte, wie es zunächst vom geschichtlichen und herkömmlichen Standpunkte aus erscheinen mag. Warum sollte der Grundsatz, daß alles Neue an das in der Schülerseele schon Vorhandene angeknüpft oder angegliedert werden muß, nicht auch beim Latein u. s. w. Geltung haben? was als allein richtig erkannt ist für alle Lehre, dort allein nicht richtig sein? doch nur, weil es nicht herkömmlich, nicht durch den Gebrauch der Jahrhunderte geheiligt ist (wie jenes a verbo)? oder weil man nichts als vorfindlich annimmt, an das angeknüpft werden könnte? Die Schüler kennen aber z. B. alle schon **Profit, profitiren.** Kommt nun proficere, profectus als neu vor, so gehört das in der Schülerseele naturgemäß mit jenem zusammen, ein kurzer Durchgang durchs Französische macht alles leicht klar, und nachdem beides, das Deutsche (vielmehr: Fran-

---

*) Schleppen sich doch auch auf dem Gymnasium Dinge fort, die man seit Jahrhunderten als bekannt voraussetzt, z. B. die Art zu fragen: wie hat tangere o. ä. **a verbo**? Uns ist auf der Schule dieß (unverantwortlich abgeschmackte) **a verbo** haben nie erklärt worden, es ist ja — seit Jahrhunderten bekannt! ich habe mir mein anfängliches Staunen darüber allmälich selbst in Verstehen auflösen müssen.

zösisch-deutsche) und Französische, sich so mit dem Lateinischen zusammengefunden haben, erhalten sie von diesem ihr rechtes Licht und der Schüler blickt an der Hand des einen Fadens auf eine Entwickelung über viele Jahrhunderte hinweg und von dem alten Rom aus über Frankreich hin nach dem Vaterlande herein, und der eine Faden kann der Ansatz zu einem Gewebe werden, das dann mit seinem culturgeschichtlichen Hintergrunde den wachsenden inneren Sinn schön und tief und weit beschäftigt, und das allein ist zugleich der rechte Träger eines gesunden Gedächtnisses. Dieß Gewebe ist in wenigen Stunden mit wenigen ausgewählten Beispielen im Geiste fest und gut anzulegen und verlangt nachher von selber nach weiterer Ausfüllung oder Ausführung. Und dem Lehrer selber muß ja dieß Verfahren die eintönige Arbeit angenehm unterbrechen und vertiefen mit weitem Schauen in das geschichtliche Werden hinein oder hinaus. Die Schüler aber lernen daran rascher und sicherer fassen und denken, dieß Verfahren kommt unter der Hand allem andern Unterricht zu Gute.*) Ich selber habe es immer möglichst eingehalten als Lehrer, gegen den Grundsatz der Theilung der Arbeit, der auch in der Schule sich mehr und mehr geltend macht zum Nachtheil des Ganzen wie des Einzelnen im Geisteskreis der Schule.

Seit der Einführung des Lateins in der Realschule, der ich von Herzen zustimmte mit einem gewissen Vorbehalt, ist das mein Gedanke, daß dieß Naturverfahren dort vor allem angewandt und ins Leben gerufen werden sollte, das doch im Lauf der Zeit überall den Sieg davontragen muß. Sie müßte sich, wie sie für ihr Latein ein anderes Ziel hat, als das Gymnasium, auch von dem dort eingehaltenen Wege losmachen, der wesentlich immer noch durch die tausendjährige Vorgeschichte der Lateinschule bestimmt ist, wie viel man auch im Einzelnen gebessert hat mit abgedrungenen Zugeständnissen an die Zeit. Das ursprüngliche Ziel dort war ja kein anderes als: die deutschen Knaben zu Römern zu machen, soweit das angieng; und so werden sie dort in den Lateinstunden noch heute eigentlich behandelt nicht als Deutsche, sondern als Nicht-Lateiner, Nicht-Römer, der bestimmende Mittel-

---

*) Dieß zugleich als Antwort auf die etwaige bange Frage: wo für alles das die Zeit herkommen soll? wobei ich zugleich S. 89 flg. nachzulesen bäte.

und Schwerpunkt liegt dort immer noch wesentlich nicht in der lebendigen Gegenwart, sondern in einer weiten Ferne der Vergangenheit (vergl. S. 106 flg., auch 75). Die Realschule dagegen, die ihren bestimmenden Punkt voll und ganz in der Gegenwart und Zukunft hat, sollte und müßte auch das Latein von diesem Punkte aus behandeln, also nicht das lebendig Gegenwärtige möglichst nach jenem fernen Punkte fortziehen und umbiegen, sondern umgekehrt das Ferne heranziehen und dem Nahen und seinem Schwerpunkte anbequemen, angliedern, ein- und unterordnen. Wie das im Einzelnen zu machen wäre im Unterschiede von dem andern, alten Verfahren, das man für das einzig mögliche zu halten gestimmt, d. h. gewöhnt ist, das schwebt mir ziemlich klar vor (hab ichs doch vor Jahren genug versucht und geübt), ist aber hier auszuführen nicht der Ort.*) Aber von dem reichen Vorrath der Fremdwörter fände hier ein großer wichtiger Theil seine rechte Verwendung, um als erste Baustücke zu einer Brücke zu dienen, welche von uns aus ins Latein hinüberführen kann, statt daß man

---

*) Nur eine Probe doch, damit ich nicht bloß ex abstracto zu reden scheine, gleich aus dem Beginn des Unterrichtes. Da lernt der Sextaner **mensa,** der Tisch u. s. w. Die junge Seele, die doch schon so scharf empfindet, stutzt bei dem Fehlen des Artikels: wo hat denn mensa sein der (oder die)? Es liegt aber nicht im uralten Herkommen (d. h. es war bei den Römern nicht nöthig), davon etwas zu sagen und die fragenden Gedanken zu beruhigen, wie es doch das deutsche Sprachgefühl zu fordern das Recht hat. Das müßte nun in der Realschule, nein auch im Gymnasium gleich zuerst mit gesagt und klar gemacht werden: die lateinische Sprache hat einen Artikel gar nicht entwickelt (wol aber die griechische, aber auch nur einen, nicht zwei, wie die neueren Sprachen). Das erweckte dann Verwunderung, da unsere Gewöhnung schon bei den Schülern so fest ist, daß sie nicht begreifen, wie man ohne Artikel überhaupt auskommen kann. Die Verwunderung müßte dann befriedigt werden, und wenn das alles gleich ein abschweifender Vorgriff in die Syntax würde und in die Sprachgeschichte, wo nicht gar in eine Art bescheidener Sprachphilosophie, so würde ich auch diesen Eingriff in die Theilung der Arbeit als einen Gewinn begrüßen, auch als einen Eingriff in die starre Vertheilung des Stoffes nach den sog. Klassenzielen, die so oft auseinander reißt, was zusammengehört. Binnen einer Viertelstunde wäre der Boden gewonnen und Fruchtkeime hineingelegt für Latein und Deutsch und noch mehr, an derselben Stelle wo jetzt fast bloß eine kalte unfruchtbare Gedächtnißplage Statt hat, die Lehrer und Schüler im Grunde langweilt — und immer ist doch Langeweile für beide der wahre Teufel des ganzen Schullebens.

in der alten Weise gleichsam mit einem Sprunge in die Ferne beginnt (was eigentlich in Wahrheit unmöglich ist) und von dort dann den Rückweg zu sich sucht, oder — die armen Schüler sich selber suchen läßt.

Ja ich sehe nicht ein, warum nicht im Anschluß an die Fremdwörter auch in andern Schulen, die kein Latein haben, doch etwas Latein soll vor- und beigebracht werden können, nicht bloß als Leckerbissen zwischen die Alltagskost, der die Lernarbeit würzt (vergl. S. 90), auch nicht bloß um das eigene Denken und Beobachten anzuregen, sondern damit auch die fremden Formen und Klänge den Geistern mehr als todtes taubes Gestein werden, das nur das Gedächtniß drückend belastet, daß sie ihnen vielmehr wieder etwas lebendig werden, was sie ja von Haus aus sind. Wie leicht ist das z. B. an **Centrum** zu haben, das ja Alle kennen lernen müssen, mit der beiläufigen Bemerkung, daß **-um** im Lateinischen eine Endung des **Neutrum** ist; treibt sich doch ein solches ateinisches neutrum noch in der Schülersprache herum, wenn neben **der Punkt** noch **das Punctum** hergeht in der Wendung, mit der ursprünglich ein Canzleischreiber seine saure Arbeit fröhlich schloß: **punctum! Streusand drauf!** was als Scherz noch allgemein umgeht. Dazu etwa ein Wort darüber, daß in alter Zeit die Schreiber eben lateinisch konnten (wie die Correctoren und Setzer auch), wie rasch ist das beigebracht und wie regt es an, über den engen Zaun der gewöhnlichen Gedanken einmal hinaus zu denken, und zwar im Anschluß an etwas ganz Nahes, das von selber darüber hinaus weist. Solch beiläufig Beigebrachtes haftet bekanntlich rascher und fester als was im sog. systematischen Zusammenhange vorkommt, ähnlich wie Genaschtes besser schmeckt als das Essen nach dem System der Uhr und Haussitte. An das **-um** wäre dann das lateinische **-a** des fem. leicht anzufügen, wenn man auch zunächst zum Italienischen greifen müßte mit **die Firma** (eig. die feststehende Unterschrift des Handlungshauses, der Namenszug); aber Frauennamen sind auch zu brauchen, wie **Anna, Maria, Emma, Ida, Bertha** u. s. w., wenn sie auch nicht rein lateinisch sind, die letzten drei sogar gut deutsch, d. h. eigentlich aus althochdeutscher Zeit, wo **-a** eben auch weibliche Wortendung war. Auch das noch fehlende **-us** ist ohnehin in ihren Gedanken schon vorhanden in **Petrus, Marcus, Paulus**, u. s. w. Daß der Deutsche

sich der fremden Endung entledigte,*) wie in **Punkt**, so in **Paul**, **Peter**, d. h. eigentlich **Petr** (aber **Marx**, d. h. **Marcs**, wie **Philipps**, selbst **Lux**, d. h. **Lucs**, **Lucas**), wird ihnen auch rasch einleuchten und anregend sein, sie lernen da zugleich im Kleinen Latein am Deutschen und Deutsch am Latein, der einzig rechte Weg auch fürs Gymnasium. Dieß nur als rasche Probe, wie ichs mit dem etwas Latein meinte.

Ich denke mir alles das nur beiläufig beigebracht, wozu aber den Anlaß jede Stunde geben kann. Von den Fremdwörtern nun, um endlich auf diese zu kommen, dürfen auch die ältesten nicht vergessen werden, d. h. die schon aus der ältesten Berührung mit den Römern herrühren, denen wir aber das Fremde durchaus nicht mehr anmerken, so eingewachsen sind sie seit einem Jahrtausend und mehr. Also z. B. **Mauer**, **Ziegel**, **Fenster**, **Pfosten**, **Pfeiler**, **Pforte**, lateinisch murus, tegula, fenestra, postis, porta, lehrreich für unser Culturverhältniß zu den Römern, d. h. unsere Vorfahren haben von diesen zwar nicht zuerst das Hausbauen gelernt, aber ein besseres Hausbauen, z. B. das Bauen mit Steinen, besonders mit gebrannten, künstlich hergestellten Steinen, mit Ziegeln. Das tritt den Schülern ganz leicht nahe, da sie den altgermanischen einfachen Bau mit Lehm noch von jetzt vom Dorfe kennen, mit dem noch jetzt nicht gemauert, sondern **gekleibt** oder **Kleibwerk**, **Klebwerk** gemacht wird, denn **mauern** bringt uns noch jetzt deutlich ein Bauen mit Steinen vors Auge, wie es umgekehrt nicht **Lehmmauer** heißt, sondern **Lehmwand**. Ebenso gehen noch jetzt das altgermanische und das römische Wort neben einander her in **sieden** und **kochen** (coquere, der Koch coquus), tragen auch jetzt noch das verschiedene Gepräge ihres Ursprunges an sich, denn **sieden** ist wesentlich ein einfaches, kunstloses Abkochen in Wasser o. ä., **kochen** dagegen gilt von allem Zubereiten mittelst der Kochkunst; das läßt sich nach leichter Anregung durch den Lehrer vortrefflich unter Mithülfe der Schüler selbers ins Licht setzen, wenn

---

*) Ursprünglich stieß man selbst bei der Endung -ius nur das -us ab, z. B. im 15., 16. Jahrh. **Secretari**, daher auch in Cabale und Liebe 1, 2 **Herr Sekertare** im Munde der Frau Millerin; um 1700 mußten die Formen französisch werden, **Secretair** u. s. w., auch **secundär**, **humanitär** u. s. w., jetzt sehr beliebt, wie **-istisch**, **-orisch** u. A., es hat haut goût.

mans nicht so abstract formelhaft hinsagt (wie ich hier eben auch der Kürze halber), sondern aus dem bestimmten Einzelnen anschaulich herausholt. Ähnlich ist schreiben das römische scribere (**Schrift** scriptum, scripta) als entwickeltere Kunst, während das germanische Wort sich erhielt im englischen write, auch bei uns in reißen, d. h. einritzen (in Holz oder Stein), wie noch in **Abriß**, **Umriß**, **Reißfeder**, **Reißzeug**. Bei alle dem gebührt sich dann ein Gefühl der Dankbarkeit für diese Culturgaben, wie es den Schülern am leichtesten kommen wird, wenn sie hören, daß auch die meisten Obst- und Gemüsearten solche römische Culturgeschenke aus ältester Zeit sind, daß sie den **Kohl**, die **Kirschen**, **Pflaumen**, **Quitten**, **Pfirsichen**, **Birnen** (nicht den **Apfel**) u. s. w. eigentlich den Römern verdanken. Das alles ist auch zur Ergänzung der politischen Geschichte unentbehrlich, es gibt dazu den lebendigen Hinter- oder Untergrund, der den jungen Geistern da sichtbar, fühlbar nahe tritt und die Gedanken doch zugleich an der Hand der nächsten Nähe in jene entlegenste Ferne führt, die doch zugleich ihr eigen ist (vergl. S. 117); das weitet die Seele aus, gibt ihr Schwungkraft in die Ferne und stärkt sie so mit gleichzeitiger Erquickung gegenüber dem bloßen Gedächtnißwissen, das sich nur drückend, überschüttend, Bewegung hemmend oder beklemmend, wo nicht ängstigend über den Geist lagert.

Auch das Sprachgeschichtliche daran, das Philologische dürfte wenigstens in höheren Klassen nicht übergangen werden, also die Umwandlung der Laute in deutsche Art, die Zurichtung für den deutschen Mund, während wir jetzt umgekehrt unsern Mund möglichst nach den fremden Lautgesetzen bequemen oder zwingen, in jüngster Zeit mit gewissenhaft neuem Anlauf (S. 162). Kommt es auf wissenschaftliche Genauigkeit an, so ist ja wol Grimms Wörterbuch in den meisten Schulbibliotheken vorhanden, wird es einmal in jeder sein müssen, während Weigands Wörterbuch in jedes deutschen Lehrers Hand sein sollte, zumal es auch die Fremdwörter zum größten Theil berücksichtigt. Bei der alten Umprägung in deutsche Art ist besonders lehrreich die Behandlung des Tones bei der Übernahme: fenéstra ward zu **Fénster**, wie magister zu **Méister** (vergl. **Magíster**), monéta zu **Münze** (urspr., ahd. múniza), monastérium zu **Münster** (ahd. múnister), d. h. unsere Alten wandten auf die römischen Gäste doch ihr Tongesetz an, das schon

damals wie heute die Stamm- und Bildungssilben mittelst des Tones unterschied; ihnen wars vielleicht gleich so, als hörten sie mehr fénestra, mágister, oder sie hörten und fühlten aus den fremden Klängen doch richtig eine Stammsilbe heraus oder hinein und setzten sie in ihr deutsches Recht ein, also wie es noch später die Engländer machen (S. 164) und deutsche Mundarten noch gegenwärtig mit der Betonung **Ócean** (Schiller), **Cháussee**, **Cigarre** u. ä. Das wird den Schülern von Werth sein zu erkennen, nachzufühlen, denn es ist nur das Natürliche, daß Gäste sich den Hausgesetzen der neuen Heimat anbequemen, nicht umgekehrt, wie es nachher und jetzt immer mehr bei uns Gesetz werden sollte, ohne doch zum Ziele zu gelangen, und das Natürliche hat eben in den jungen Geistern noch seine volle Naturgewalt, die da möglichst gestärkt werden muß, eigentlich nur in ihr Recht voll eingesetzt zu werden braucht, auch für andere, wichtigere Lebensziele.

Der geschichtliche Gesichtspunkt ist überhaupt möglichst genau überall einzuhalten und der Sinn dafür den Schülern zu öffnen, wozu auch die Fremdwörter vortreffliche Handhaben bieten. Z. B. **Palais**, **Palast**, **Pfalz**, alle drei eigentlich dasselbe Wort, auf das lateinische palatium zurückgehend (vergl. den mons Palatinus im alten Rom), unmittelbar aber nur das letzte, die beiden ersten vielmehr durchs Französische hindurch, alle drei aber zu verschiedenen Zeiten und mit deren verschiedenem Gepräge. Denn **Palais** ist das französische Wort, bei uns unvermeidlich geworden in unserer französischen Zeit (vergl. Leibnitz S. 167), wo den Höfen ein palais nothwendig war, wenn auch **Schloß** sich daneben tapfer erhielt und im Leben entschieden den Platz behauptete, in Wien sogar **Burg**. Dagegen ist **Palast** eigentlich altfranzösisch, nur mit dem -t aus irgend einem Grunde mundgerechter gemacht, wie schon im 14. Jahrhundert **palast** neben dem gewöhnlichen älteren **palas**, das bei den mhd. Dichtern als höfisch, französisch erscheint für das alte sal; die Betonung ist bei Palast wie bei palas wechselnd, d. h. auch deutsch betont **Pálast** und **pálas** neben der französischen. Aus dem Leben ist es übrigens wieder verdrängt worden, denn es ist jetzt eigentlich bloß Roman- oder Dichterwort, nur daß man neuestens große Gerichtsgebäude **Justizpalast** zu nennen liebt, d. h. um doch auch ein Stückchen Paris zu haben, wo es ja palais de

justice heißt; ähnlich ist Glaspalast zu Ausstellungen (z. B. in München) dem englischen cristal palace nachgemacht. Aus der ältesten Zeit aber stammt Pfalz und man sieht es ihm noch an mit seinem pf und der deutschen Tonversetzung von palátium in gleichsam pálatium, mit Abstoßen der lateinischen Endung.

So sind alle drei dasselbe Wort und zugleich Vertreter der drei Hauptperioden unseres Sprach- und Culturlebens, und eben das in seiner Verschiedenheit und Einheit zu fassen und jene an das entsprechende verschiedene Zeitgefühl anzuknüpfen, das ist für die Schüler eine treffliche Übung und Belehrung, und wenns der der Lehrer richtig angreift, volle Lust zugleich. Das deutscheste darunter ist das älteste, das undeutscheste das jüngste, das andere hält die Mitte: das aber müßte man die Schüler selbst finden lassen, schon zur Stärkung ihres deutschen Selbstgefühls, das an dem selbstgefundenen Verdruß darüber lebhafter erwachen wird.

Auch sonst gehen Fremdwörter so in doppelter Gestalt um, mit einem andern Unterschiede, z. B.: „ich habe ihn **express** noch einmal erinnert“ sagt der Gebildete, der gemeine Mann aber **exprê**, d. h. jener spricht da möglichst lateinisch, dieser aber französisch (exprès), während auch der umgekehrte Fall erscheint, daß z. B. der gemeine Mann von einem **discurs** redet, d. h. lateinisch discursus, der Gebildete aber lieber französisch **discours** braucht. Dabei wäre zu erinnern, wie das Volk auch sonst manches französische Wort gebraucht, das dem Gebildeten fremd oder nicht geläufig ist, z. B. **Monsieur** (**Musje**), **Madame**, **Mamsell**, **Plaisir**, **partout** für durchaus, **ensuite** in einem fort; das sind Reste aus der ersten französischen Zeit, die in den gebildeten Ständen abgebraucht und wieder aus der Mode gekommen sind (freilich durch unnützen Nachschub genügend ersetzt). Gegenwärtig wird unter den Gebildeten das einst vornehme **sich amüsiren** und sein für Aussprache und Schreibung sehr unbequemer Bruder **ennuyiren** allmälich abgestoßen, man überläßt sie dem gemeinen Manne, es heißt nun auf einmal feiner wieder deutsch **sich gut unterhalten, sich langweilen**; aber **Amüsement** und **amüsant** sitzen daneben noch fest, doch **kurzweilig** will aufkommen, d. h. aus dem älteren Deutsch hervorgeholt, wie das auch von Zeit zu Zeit vorkommt und nun immer häufiger werden will, oft zuerst im Scherz, der doch dann auch zu Ernst wird.

Auf solche Erscheinungen aus dem Wellenschlag des laufenden Lebens die Schüler beiläufig aufmerksam zu machen ist ihnen höchst förderlich, frische Freude und wichtigste Anregung zugleich, denn sie lernen daran das Leben, in dem sie selber mitten drin stehen, zugleich selbstständig beobachten, wie unabhängig betrachten, und was noch wichtiger ist, ihr Geschmacks- und Werthurtheil daran zu üben, wozu dieß das richtigste Feld ist. Denn, was diese Dinge von dem sonstigen Schulstoffe scharf unterscheidet: sie sind so zu sagen noch freie Stoffe, frei vom Schulzwang, vom Examenzwang, der sonst alle Schulstoffe unter seinem Banne hat und ihren Werth bestimmt, unwillkürlich in den Gedanken der Schüler und leider auch zu sehr in denen der Lehrer; der Schüler steht ihnen noch unmittelbar gegenüber oder vielmehr mitten drinnen (vergl. S. 119), der Lehrer vermittelt zwischen beiden höchstens wie wenn er die Classe in eine Thierbude führt und die eifrig selbstsehenden Blicke und Gedanken nur lenkend unterstützt. Auf das Selbstsehen kommt aber eigentlich alles an und auf das Selbsturtheilen, das ihnen bei den gewöhnlichen Schulstoffen der Lehrer ab und in die eigene Hand nimmt, wenn er nicht überhaupt nur auf das bloße Wissen aus ist, dem Alles eigentlich gleichwerthig oder gleichgültig wird, wie es denn dabei eigentlich zuletzt darauf hinausgeht: nicht daß mans wisse, sondern daß mans nicht nicht wisse, sich nicht durch Nichtwissen eine Blöße gebe.*) Darum sind jene Dinge aus dem vollen gegenwärtigen Leben für das wahre Bildungsziel eigentlich wichtiger als das Andere, und richtig eingestreut als Würze in die übrige nöthige Kost dienen sie auch dieser und dem höchsten Schulziele dadurch, daß sie auch die nothwendig ferneren, fremderen, kälteren oder todten Stoffe, die eben

---

*) Das ist eigentlich der schwerste Schaden oder Verderb, den das bloße Wissen um des Wissens willen mit sich führt, das so viele Lehrer, wenn auch unbewußt, als höchstes Ziel für den Schülergeist aufstecken: der Werthunterschied der Dinge, der so unendlich abgestuft ist, verwischt sich diesem Standpunkt gegenüber (oder verschiebt sich, sogar bis ins Gegentheil), als einziger Werthgegenstand bleibt dabei in der Schulwelt wie in der großen Welt eigentlich nur das liebe Ich übrig, im günstigsten Falle mit eitlem Selbstgefühl aufgebläht, mit Verlust des Gefühls für den Ernst und die Fülle der Weltdinge in ihrem unendlichen Werthunterschiede, den zu erfassen doch das höchste Ziel aller Geistesbildung bleibt. Es ist bemerkenswerth, wie das in der Sprache

auch für den Geist wieder zum Leben gebracht werden sollen, mit ihrem Leben würzen können, daß sie das Licht und die Wärme ihres nahen Lebens mit über das Ferne, Kalte verbreiten — das ist ja der einzig richtige Weg des Lernens.

Und auch über das bloße Wissen und seine geisttödtende Gefahr führt dieser Weg, ja er allein sicher hinaus. Denn der natürliche Sinn, der noch sich selbst angehört, wie beim Kinde, tritt der Übermenge der Gegenstände, die sich ihm entgegenwerfen, durchaus so gegenüber, daß er sich frei herausgreift, was er braucht, was ihn anspricht, aber übersieht oder verwirft was ihn nichts angeht (eig.: an ihn unmittelbar herantritt) oder ihm zuwider ist, daß er also die Masse sich selbstständig ordnet nach seinem Bedarf und Belieben. Diese Freiheit des eigensten Beliebens aber, das freilich auch zu bilden ist (die höchste Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung), bleibt doch immer der einzige mögliche Grund und Kern des wachsenden Ichs in seinem Verhältniß zur Welt, geräth aber auf der Schule in schwere Gefahr, und zwar am meisten bei den Gewissenhaftesten und Besten, durch den Begriff des bloßen Wissens, der da durch uralte und übermächtige Überlieferung zu sehr den Stoff beherrscht, dabei den verschiedenen Werthunterschied der Dinge entweder aufhebt oder sogar verschiebt, ja auf den Kopf stellt (z. B. im Sprachunterricht in Bezug auf die Orthographie). Frei aber und nur sich selbst gehorchend bleibt jene Grundkraft dem unmittelbaren Leben gegenüber, soweit sich nicht etwa auch da übermächtig bestimmende andere Rücksichten dazwischen schieben, und darum ist und bleibt dieß die Stelle, wo sich jene Freiheit auf alle Fälle bildet, entweder zum Rechten oder zum Unrechten hin, darum auch die Stelle, wo die Schule diese Bildung anzufassen hat, am und vom vollen eignen Leben aus zum Fernen hin, nicht umgekehrt, d. h. verkehrt. Die Bildung kann aber keine völlige Neubildung sein, wie auf einem onch leeren Boden, daß also das, was wahr

---

fein ausgedrückt ist in gleichgültig, eigentlich von Dingen gleichwerthig, dann aber auch vom Manne selber interesselos, von einem dem alles einerlei ist, wie die Alltagssprache es trefflich ausdrückt, d. h. der in der ganzen reichen Welt nur sich selbst als Werthgegenstand übrig behalten hat. Das ist das Ziel, zu dem jene Lehrer die jungen Geister hinführen!

und recht und gut und schön ist, gleichsam bloß ins Gedächtniß zu stecken wäre, wie leider der meiste Lehrstoff (wie man eine Gans mit Nudeln stopft, freilich im Vertrauen, daß sie sie nachher doch selber verdaut); sie kann nur ein vorsichtiges, beiläufiges Lenken der natürlichen Selbstbewegung sein, ein Locken möcht ich sagen, daß der Geschmack von selber nach dem Rechten und Echten greife, weil es doch besser schmeckt und nährt als das Unrechte und Unechte. Die gesunde Natur und das Vertrauen auf diese Grundmacht, die in den Kinderseelen noch am meisten bei sich selbst ist, sind dabei die Haupthelfer des Lehrers, er wird oft nur gleichsam Schutt hinwegzuräumen haben, daß der natürliche Keim, das rechte Geschmacks- und Werthurtheil, Luft bekomme und Lust und Muth um hervorzubrechen — Schutt freilich, von dem jede Zeit um so voller ist (den gebliebenen Hülsen ausgelebter Dinge), je gelehrter sie ist, und so denn auch unsere.

Die Sache ist so wichtig, ich meine unermeßlich wichtig, für unsere Schule wie für unser Leben, und gehört auch nahe genug hierher, daß ich wol an einem Beispiel aus dem Leben klarer machen darf, wie ichs meine, zunächst für die Schule. Ich trat neulich an einen Bilderladen, wo ein Bild die Blicke auf sich zog, mit einem Gegenstande aus einer der neuesten Geschmacksrichtungen, wie sie sonst besonders in verkommenden oder gelangweilten Zeiten auftauchen, wo man abgestumpft das Wirksame im Ungeheuren, Grausigen, Blutigen u. s. w. sucht (womöglich mit etwas Wollust). So ist jetzt in der Dicht- und Malerkunst auch eine Richtung nach der schlimmsten römischen Kaiserzeit wirksam, man sucht sich eben das Große wieder einmal dort, wie in gewissen früheren Zeiten auch schon: mag es so schlimm sein, wie es will, wenns nur groß ist. Das Bild stellte eine Scene aus der Arena, einen Gladiatorenkampf dar, der eine Kämpfer überwunden und blutend am Boden, der Sieger zu den gefüllten Sitzreihen hin fragend nach dem endlichen Schicksal des Unterlegenen, ob Tod oder Gnade. Von dort antworteten Männer und Frauen in römischer Tracht, die edelsten im Vordergrunde, weit vorgebeugt in höchster Aufregung, mit gierigen, offenbar blutgierigen Augen und Mienen und mit weit vorgestreckten Armen, einer den andern und eine die andere möglichst überholend, die Daumen aber wie bohrend nach unten gebogen. Vor mir nun stand ein mir wolbekannter Herr, von

allerbester Bildung und bestem Geschmack und Urtheil, mit seiner Tochter, der er den Vorgang erklärte, hauptsächlich das Niederbiegen des Daumens. Dabei fiel mir auf, wie das Gespräch durchaus, wirklich ausschließlich in dem bekannten Tone der gespanntesten Wißbegier und Wissensfreude vor sich gieng, der an sich so wolthuend zu hören ist, aber auch hier? bei diesem Gegenstande? Kein Wort und kein Ton fiel ab für den menschlichen oder menschenwidrigen Inhalt und Werth des Vorgangs, der doch da dem natürlichen Gefühl das Erste und das Letzte ist, auch wenn dazwischen die Wißbegierde ihr natürliches Recht geltend macht. Ein Wort oder eine Miene des natürlichen abwehrenden Grausens, wenn auch nur der Lehre beigemischt, hätte ja bei der jungen wißbegierigen Seele hingereicht, um in ihr jenes Gefühl aufsteigen zu lassen zum Siege über den ganzen Eindruck. So blieb es aber stumm oder flüsterte nur ungehört im Grund der Seele und nur das bloße Wissen trug den Sieg davon. Es war eben getreulich der alte Schulstandpunkt, der auch im Leben und in der Gesellschaft fortwirkt (und zum Theil in der Wissenschaft), der den Reichthum des Geistes gleich und ganz im Reichthum des Wissens selber sucht, statt in gleichzeitiger Abschätzung und Abstufung nach seinem verschiedenen Werthe oder Unwerthe, der über dem Aufspeichern ohne Ende versäumt die Dinge zu messen an dem ewigen Werthmaßstab, den jeder in sich hat vor allem Wissen, der aber durch dieß bloße Massenwissen stumpf oder verschüttet wird, während er doch wichtiger ist als das Wissen selber. Diesen Maßstab auf alles Wissen oder Gewußte anwenden zu lernen, dazu müßte die Schule gleich zuerst und immer zugleich mit Anleitung geben oder Muth machen (mehr als dieses wäre meist gar nicht nöthig), und es reichte dazu meist ein Wort, ein Wink, ein gewisser Stimmton, ja eine Miene hin, wenn in der Classe durch den Lehrer die rechte Luft schon hergestellt ist, in der sich das Einzelne dann von selber färbt nach seinem Werthe.

Und wem hier etwa bange würde um das Wissen als Schulziel und Bildungsziel: das Wissen selber würde davon nicht einmal leiden, sondern sogar gewinnen. Denn das bloß Gewußte in seiner durchgehenden Gleichwerthigkeit vor dem Schulstandpunkte kommt oder will im Geiste alles gleichsam an Eine Stelle, eben weil es alles wie mit ein und demselben Werthe an ihn heran=

tritt, wofür im Geiste eigentlich nur eine Stelle da ist, wo es denn sich und den Geist drängt und drückt und verwirrt*), etwa wie beim Einräumen einer Bibliothek, wo die Bücher alle einstweilen im Zimmer auf einen Haufen geworfen werden bis auf das nachträgliche Ordnen und Einreihen in ihre natürlichen Stellen, vor diesem Einreihen aber der Besitzer weder über seine Bücher noch in seinem Zimmer Herr ist. So ist der Geist mit bloß aufgehäuftem, bloß gewußtem Wissen nicht Herr über dieses noch bei

---

*) also — Überbürdung, an die ich doch nicht gedacht habe, als ich das schrieb (die Frage war damals noch nicht so im Vordergrunde), ja die wahre Überbürdung mit ihrem ganzen schweren Verderb. Der Lehrer kann schon in Einer Stunde den jugendlichen Geist überbürden, wenn er mehr in ihn hineinsteckt, als der Geist verdauen kann. Dieß alte Bild vom verdauen, auf das Lernen angewandt (gewiß von einem gescheiden Lehrer stammend) macht eigentlich alles klar, wenn man es beim Worte nimmt und sich das leibliche Verdauen auch mit seinen Folgen denkt, an die der Erfinder des Bildes wol schon mit gedacht haben mag: der Stoff des Gelernten (alles Geistige hat sein Stoffliches an sich) darf nicht im geistigen Magen liegen bleiben, da hemmt er den ganzen wunderbaren Organismus der Seele, bringt sein Leben zum Stocken und Verstocken, statt es zu nähren (wie man ja bildlich allgemein auch sagt); das thut er nur, wenn er wieder ausgeschieden wird als Stoff, nachdem er seinen innersten Lebensgehalt, sein Seelisches an die jugendliche Seele abgegeben hat, die dazu ihre angeborenen seelischen Verdauungsorgane besitzt, die eben der sorgsamsten Rücksicht von Seiten des Lehrers bedürfen, wie im leiblichen Leben von Seiten der Mutter oder des Arztes: dann und nur dann wird er „Nahrung für Geist und Gemüth“ (von der man mit Recht so viel und immer öfter spricht), damit beide und zwar beide zusammen als ein Ganzes „wachsen“ und gedeihen, wie es Gott und Natur wollen und dazu helfen, wenn man in ihr stilles Wirken nicht störend eingreift. Bemerkenswerth ist übrigens, wie dem Bilde vom Verdauen ein Bild von Kauen (vergl. dieß Wort in Grimms Wörterbuch) ergänzend entspricht, gewiß auch aus der alten Schulsprache. Der Lehrer muß einem Schwachen etwas Schweres vorkauen, auch haarklein vorkauen, wie die Mütter den kleinen Kindern fürs wirkliche Kauen thaten: vorkauen, damit er es auch verdauen könne. Sagt man doch auch im Leben ich kanns nicht klein kriegen (wie klar kriegen, d. h. klein), nicht verstehen, nicht in mich aufnehmen, es ist mir zu massig oder verworren. Ein neuer Beweis wie viel in den alten Sprachbildern Wahrheit niedergelegt ist, die denn von unsrer psychologischen Wissenschaft nun auch gefunden und vorgetragen wird, aber doch nicht so allgemein verständlich und durchschlagend, wie die alten Bilder das thun. Übrigens braucht der Lehrer nicht bange zu sein, wenn er den Schülern etwas Neues nicht gleich auch zum Verdauen bringen kann. Das erfordert ja Zeit, je nach dem Stoffe, und die junge Seele besorgt

sich oder in sich, es ist vielmehr Herr über ihn; er wird erst Herr darüber, wenn er in seinem innersten eigensten Raume seiner Welt alles an seinen Ort stellt, gleichsam von sich weg, daß das Ich wieder freiesten Spielraum gewinnt, und doch in möglichst freier Sicht oder Übersicht und in seinem Bereiche. Dieser Ort aber bestimmt für jedes Einzelne seinen Werth oder Unwerth, und darüber hat Jeder in sich das angeborne und unveräußerliche Recht der freiesten und eigensten Verfügung, zu deren richtiger Ausübung die Schule nur die Anleitung geben kann, aber auch soll. Bestimmt aber wird der verschieden abgestufte Werth oder Unwerth durch die Empfindung, diese allernatürlichste und erste Regung der natürlichen Seele, vorbehalten allerdings eine nachträgliche fortdauernde Berichtigung durch wachsende Kenntniß, die doch die Empfindung selber nicht aufheben kann, nur berichtigend zugleich vertiefen und in sich kräftigen. So möchte ich von empfundenem Wissen sprechen als dem einzig rechten an Stelle des bloß gewußten Wissens. Ein Gedanke an jene Scene in der römischen Arena kann es vollends deutlich machen. Wer die Haltung und Lage der beiden Kämpfer und die blutgierigen Mienen der gebildeten Römerinnen u. s. w. nicht mit bloßer Wißbegier oder Neugier ansieht, sondern in sich herein und nachwirken läßt, indem er nur neben dem Sehen zugleich der immer flüsternden Stimme der Natur das Wort vergönnt, der stellt sich im Augenblick den ganzen Vorgang oder vielmehr dieser stellt sich in ihm von selber an seinen rechten Ort, wo derselbe eben hingehört und sein Verwandtes schon beisammen findet, und zwar ohne daß ihm von der Sache, wenns darauf auch ankommt, irgend etwas verloren gienge. Gerade im Gegentheil, die Empfindung, d. h.

---

das auch nachträglich selber mit (das muß sie sogar), aber nur dann, wenn ihr auch neben der Schule Freiheit gelassen wird und — wenn sie aus der Stunde Lust mitbringt, ihre Freiheit auf die Schulstoffe zu verwenden, nicht auf andres unnützes Zeug. Da kommt aber dann die Plage der häuslichen Arbeiten, die nach meiner Lehrererfahrung wenigstens zur Hälfte eine Verschwendung von Zeit und Kraft und Freudigkeit darstellen, für den Lehrer wie den Schüler. Die wachsende Einsicht unsrer Pädagogik in das Wesen der Seele und der Weltdinge nach ihrem wahren Werth muß doch auch da helfen können, daß das künftige Geschlecht, auf dem so viele schwere Aufgaben ruhen, vor Verkümmerung seiner Spannkraft gerettet werde.

die innerste Betheiligung des eigensten Ich ist es, die ein Gelerntes, Gesehenes, Erfahrenes am sichersten im Gedächtniß fest heftet, die es uns vertieft statt es bloß der Oberfläche zu übergeben. Denn wenn uns z. B. einmal etwas der Art im Gedächtniß verwischt oder versunken ist, dann können wir es an der dabei gehabten Empfindung, die im Gedächtniß länger und fester haftet als die dazu gehörige Vorstellung, am sichersten wieder heraufholen. Und will man Acht geben, auf welche Dinge man die Redensart anwendet das hat sich mir tief eingeprägt, so werden es immer solche sein, die uns mittelst einer entschiedenen und starken Empfindung nahe traten, die nicht bloß wie ein unterhaltendes Schauspiel gleichsam an uns vorübergiengen, sondern zugleich in uns herein kamen und da blieben, d. h. vom Empfinden erfaßt und uns einverleibt wurden.*)

Das bloße Wissen, der bloße Verstand gibt uns von einem Gegenstand nur die Umrisse und die Fläche, gibt ihn uns nur als äußeres Schauspiel; die Farbe aber und den Duft und die Seele oder das volle Leben, die Tiefe gibt uns allein die eigenste Betheiligung, d. h. das Empfinden, das Gemüth (vergl. schon Rollenhagen auf S. 100). Daher weiß auch das bloße Wissen an sich nichts von einem Werthurtheil, d. h. es bringt es gar nicht dazu (wie in dem erzählten Falle) oder verzichtet bewußt darauf, oder schlägt es, wenn es auftauchen will, sogar absichtlich nieder, dieß wol gar in der Meinung, damit auf einen höheren Standpunkt zu steigen, als wo die einfach empfindende gesunde Natur steht (d. h. im ewigen Mittelpunkt der Dinge); denn das ist einer der schweren Schäden, die die Cultur neben ihren Segnungen mit sich

---

*) Unsre Vorfahren wußten das recht gut, auch ohne gelehrte Psychologie. Denn wenn z. B. in einem Dorfe von der Gemeinde der Flurbegang gemacht wurde, um die Flurgrenzen von Amts wegen zu besichtigen und neu festzustellen, da nahm man kluge Jungen mit, setzte sie auf einen Grenzstein scharf auf bis zum Wehthun oder gab ihnen da eine Maulschelle, alles von Amts wegen: die merkten dann sicher den Stein und die rechte Grenze bis in ihr Alter, um sie später bezeugen zu können; also die Empfindung und zwar eine recht scharf empfundene, als Hammer benutzt, der etwas Wichtiges im Gedächtniß festnagelte. Das hieß auch ein Denkzettel, was ja noch in Schule und Haus seine Geltung hat, um einem Jungen einen nöthigen moralischen Satz im Kopfe fest zu machen.

bringt, daß man da die Bildung leicht in einem Gegensatz zur Natur sieht und sucht, wol gar in einer Aufhebung derselben, statt in ihrer Erhöhung und Vertiefung, eine Erscheinung, von der die Geschichte der Menschheit viel Schmerzliches zu erzählen hat. Gerade das sinkende Römerthum auf seiner anscheinenden Culturhöhe und ähnlich das Franzosenthum in seinem sog. großen Jahrhundert standen bei allem Glanze doch auf vielen der wichtigsten Lebensgebiete in diesem naturleugnenden Endpunkte der Entwickelungslinie, in der schlimmsten Übercultur, in der sich das Culturgift auskocht, und es ist ein Unglück für uns, daß wir gerade dem Einflusse dieser — Culturen voll ausgesetzt gewesen sind und es zum Theil noch sind. Wir halten denn auch gerade diesen Mächten gegenüber noch viel zu getreulich den altüberlieferten Schulstandpunkt des bloßen Wissens ein, das allein die Bildung verbürge, haben noch nicht recht den Muth gefaßt, uns selbst und die Stimme der Natur in uns, unserer Natur geltend zu machen mit dem angeborenen Werthurtheil; gibt es doch noch genug unter uns, denen das Culturgift von dort besser mundet als gesunder Trank aus Heimat und Natur, ja die es unserer Zeit einzuträufeln immer frisch beflissen sind, während dessen in unsern Großstädten genug neu dazu gebraut wird. Das muß anders werden, wenn wir gesund weiter leben, vollends wenn wir neu aufleben oder gar dem hohen Ziele nachstreben wollen, das uns von hohen Geistern gesteckt ist (S. 167 ff.). Die Änderung aber kann nur von der Schule ausgehen, und man braucht dabei an dem bisherigen Wissen und Wissensstreben gar nichts zu kürzen, kann es vielmehr rascher und leichter gestalten, wenn man darauf ausgeht, das Gewußte künftig auch richtig zu färben mit dem Muth der eigenen Werthempfindung und es so alles gleich an seinen Ort zu setzen, wo wir es beherrschen, statt davon beherrscht zu sein, wo es die Geister erleichtert, statt sie zu beschweren und zu hemmen, ja wo auch das Schlimme und Schlechte fördern kann, statt zu schädigen, wie man sich das gleichfalls an dem Beispiel oben ausmalen kann. Denn auf der einen Seite, wer jene Blutgier, nicht bei Verbrechern, sondern auf der Höhe der Bildung, Blutgier auch bei Frauen, und nicht im Verbrecherwinkel, sondern als öffentliche Lust von Staatswegen, wer das alles bloß als eine merkwürdige Thatsache des Wissens in sich aufnimmt, in dem

wird ja etwas, das unmöglich sein sollte, wirklich, und natürlich auch wirksam als Thatsache, sofern es seine Gedanken und seinen Sinn an etwas gewöhnt, das auch ihm in Gedanken etwas Unmögliches sein und bleiben sollte. Ich weiß, das wird Manchem recht — pedantisch klingen, aber es ist eben einfach wahr. Wer es dagegen vermittelst der natürlichen Empfindung anfaßt, der lehnt es erkennend und verstehend doch zugleich ab, d. h. setzt es gleichsam aus sich alsbald wieder hinaus, ohne daß er es doch aus seinem Gesichtskreise verliert, denn in dem haftet es schon von selbst genug: aber, worauf alles ankommt, er hat es nun außer sich, nicht in sich, außer wenn er es einmal wieder in sich braucht, wo sich dann die ablehnende Empfindung leichter wiederholt; dazu aber gehört eine Kraft des Druckes (die nur die Empfindung gibt oder hat, der bloße Gedanke nie), die eben daran sich entwickelt und die um so größer sein oder werden muß, je mehr das Abgelehnte als wichtig oder berühmt oder gar als groß und glänzend an ihn heran tritt, wie eben z. B. jenes Bild aus der Arena. Dieselbe Kraft aber, die da zunächst im Abwehren, im Wegdrücken sich selber findet und stärkt, kann sofort auch mit derselben Stärke und Entschiedenheit, die sie ohne jene Übung vielleicht nicht hätte, nach dem Rechten und Guten greifen und dafür kämpfen und arbeiten, ähnlich wie der Knabenarm sich zuerst im Schlagen, dann erst im Arbeiten übt, indem er dieses an jenem vorbildend lernt.*)

---

*) Ich werde eben erst (1886) gewahr und möchte es doch mit bemerken, da es in die hohe Wichtigkeit der Sache eine weitere, ja weite Aussicht eröffnet, daß das, was da als Bildungsziel für die Schule und das Leben aufgestellt ist, im Grunde überein kömmt mit dem Ziele, das Schiller auf der Höhe seiner Einsichten (in der Abhandlung über den Chor in der Tragödie vor der Braut von Messina) der Kunst als höchstes und letztes Ziel aufsteckte, nämlich sie solle „den Menschen frei machen, und dieses dadurch, daß sie eine Kraft in ihm erweckt, übt und ausbildet, die sinnliche Welt, die sonst nur als ein roher Stoff auf uns lastet, als eine blinde Macht auf uns drückt, in eine objective Ferne zu rücken, in ein freies Werk unsres Geistes zu verwandeln und das Materielle durch Ideen zu beherrschen" — in eine objective Ferne rücken, was oben genannt wird außer sich an seinen Ort stellen, daß man darüber Herr werde, ohne es zu verlieren; vergl. auch die Anm. auf S. 197, das Verdauen und Ausscheiden alles bloß Stofflichen, von dem dort die Rede ist, fällt gleichfalls mit Schillers Vorstellung im Wesentlichen zusammen. Aber eben dieß Ausscheiden geschieht nur durch gesundes Empfinden, d. h. das thätige, nicht das

Um aber auf unser nächstes Gebiet zurückzukommen: diese Kunst oder Kraft und Muth des freien Ablehnens und Ergreifens, des selbsteigenen Empfindens und Wählens kann eben auch an der Sprache geübt und herangebildet werden, gerade im Anschlusse an die Fremdwörter, die ja einer Galerie von Culturbildern und Bildchen aus dem Leben unserer Culturnachbarn und Lehrer gleichen. Daß wir diesen noch immer zu sehr als unterwürfige Schüler und Lehrlinge gegenüberstehen, die noch nicht mündig und freigesprochen sind, d. h. sich noch nicht selbst frei und mündig gesprochen haben (denn das wird man schließlich nur durch sich selbst, durch eigenste Willensthat, d. h. emporspringende eigene Empfindung), das ist Erwachsenen begreiflich zunächst ein anstößiger Satz, den sie meist mit Verdruß oder Zorn abwehren, den Schülern aber im Augenblick zu Gefühl zu bringen an irgend einem einzigen Beispiel, wie sie sich in Menge stündlich darbieten.

Denn wie fest z. B. auch **Papa** und **Mama** schon sitzen mögen und wie geeignet und wolklingend sie auch sein mögen im Kindermunde (vergl. S. 152), die Empfindung, daß es trotzdem an und für sich nichts als eine Schande für ein Volk ist, wenn es zur Bezeichnung von Vater und Mutter bei einem andern borgen geht, diese Empfindung ist so natürlich, ich möchte sagen so naturnothwendig, daß sie in den jungen Seelen im Augenblick aufblitzt, wenn die Thatsache in den rechten Gesichtspunkt gerückt wird. Was hinterher die Stimme der Gewöhnung, des Verstandes, der geschichtlichen Betrachtung dazu sagen wird oder zu sagen hat, das ist etwas für sich; aber jene Empfindung in ihr Recht einzusetzen, das halte ich für alle Fälle für Pflicht des Lehrers und es hilft gewiß auch **Vater** und **Mutter** vor dem weiteren Versinken retten, dem sie im Leben, im Hause nun verfallen sind,*) während sie in der Dichtkunst auf ihrer alten edlen Höhe bleiben und auch

---

leidende, an das man bei dem Worte gewöhnlich zuerst denkt. Es ist für den Stand unsrer ganzen Geisteswelt hohe Zeit, daß diesem Empfinden sein natürlicher Platz wieder eingeräumt werde neben dem bloßen Verstehen, auf das man jetzt einseitig aus ist: beide müssen zusammen arbeiten, dann kommt alles Rechte von selbst, die Schule aber müßte dazu den Anfang machen.

*) Es ist doch auch darin eine Umkehr im Gange, wie ich aus meinem Lebenskreise entnehmen kann und mit anzugeben für Pflicht halte (1886).

im Leben z. B. in **Mutterliebe**, **Vaterfreude**, **Muttersprache**, **Vaterland**, **väterlich**, **mütterlich**, die durch die französischen Wörter vertreten undenkbar sind. Auch anderes Französisch in unserm Haus- und Alltagsleben wäre dabei zu beleuchten oder beleuchtete rasch sich selber, z. B. der **Cousin**, neben dem der **Vetter** zu den Kleinstädtern und von da schon weiter zu den Bauern hinabgedrückt ist (während er beim Adel sich erhalten hat!), wie die **Muhme** oder **Base** neben der französischen **Tante** von Gefühl und Gewöhnung jetzt entschieden abgelehnt wird (**Base** doch in Süddeutschland noch in allen Ehren); daß aber **Vetter** mit **Vater** nächstverwandt ist und zusammengehört (vergl. lat. pater und patruus), wie **Muhme** mit **Mutter**, (süddeutsch noch **Mûter**, mhd. muoter, wie muome), das braucht der Lehrer nur einigermaßen klar zu machen (Ohr und Sinn fassen es rasch und mit Lust), da wird die von der Gewöhnung gebotene Ablehnung der guten deutschen Wörter doch sofort etwas wankend werden, der kleinstädtische oder bäuerische Staub, der nun darauf liegt, wird sofort wenigstens in einem Streifen weggewischt oder von einem Schein von Klarheit und Schönheit und ehrwürdigem Alter beleuchtet sein; und wenn auch zunächst Thatsächliches nichts weiter daraus entsprießen kann, als eine Nährung und Stärkung der Selbstempfindung und Erwecken der deutschen Selbstachtung, des geschichtlichen Sprachgewissens, wol mit etwas Auflehnung gegen die sprachliche Fremdherrschaft, die bis ins Haus und Gemüth herein reicht, so ist das Thatsächliches genug, ja zunächst die Hauptthatsache. Die **Neveus** und **Nièces**, die in ausgewähltesten Kreisen, in der sog. Elite der Bildung hie und da noch nachspuken aus der ganz französischen Zeit her (auch in Kleinstädten noch eifrig nachgeahmt), werden leicht verscheucht sein von den **Neffen** und **Nichten**, die noch nicht so bestaubt sind, ja beim Adel und bei Hofe in guten Ehren geblieben, wie in der Romanliteratur auch. Nur möchte ich bei dem allen die Lehrer dringend vor zu großem Eifer warnen (wie auch vor zu viel auf einmal), am liebsten vor Eifer überhaupt; den müssen sie besser den Schülern überlassen, der muß Selbstgewächs, eigene That der jungen Seele sein. Auch das Beste, Richtigste, ja besonders so Zartes darf man einem nicht aufdringen oder aufnöthigen wollen, denn starker Druck erweckt Gegendruck (den der kühle Verstand hier so leicht zur Hand hat, bis zum Spott), auch

wo es sich um Natürliches handelt, wie hier, das ja aber eben von selber wachsen will und nur so wachsen kann, sobald der hemmende Wust weggeräumt ist und Luft und Wärme den Keim locken. Für die öffentlichen Prüfungen werden diese Dinge freilich nie brauchbar sein, was ich ganz gut finde, so lange nicht in diese Prüfungen ein andrer Geist einzieht, als der sie jetzt noch beherrscht.

Auch anderes Französisch, das sich eingedrängt hat, wird unter dem erwachenden Ehrgefühl sofort seine rechte Farbe erhalten, statt des bloß glänzenden Schliffs, den man jetzt daran sieht, z. B. im Alltagsleben das **merci, pardon,** selbst **bonjour,** die unter Gebildeten noch vielfach beliebt sind und in Nachahmung auch bei Solchen, die französisch gar nicht können, sich nur damit in den Glanz französischer Bildung erheben wollen. Daß es auch eine Schande ist, in solchen nächsten, nöthigsten Dingen bei Fremden borgen zu gehen und das Eigene für ungenügend zu halten, das ist eben so gut eine natürliche Empfindung. Allerdings brauchen Manche **merci** und **pardon** nur bei Kleinigkeiten, wo ihnen danke oder verzeihen Sie zu gewichtig dünkt, also das Deutsche höher in Gehalt und Ernst;*) aber man denke sich einen Franzosen gegenwärtig, der da Deutsch hören muß mit solchen französischen Schminkpflästerchen beklebt, wenn man gewahr werden will, wie sich das eigentlich ausnimmt. „Wenn die Deutschen höflich sein wollen, werden sie auf einen Augenblick Franzosen, d. h. so weit sie es fertig bringen,“ was Anderes kann ein Franzos dabei denken? Und ähnlich müßte ein Italiener denken, der uns im Concert und in der Oper **bravo** und **da capo** rufen hört: „merkwürdig, wenn die Deutschen von Musik warm werden, werden sie plötzlich Italiener, ihre Begeisterung spricht italienisch, d. h. soweit sie es fertig bringen.“ Denn **bravo,** d. h. Braver, Trefflicher, ruft man in Italien nur für Sänger, für Sängerinnen aber natürlich **brava,** die Brave, Treffliche! Also wieder geht es nicht

*) So nennt man einen kleinen Unfall ein Malheur, wenn einer z. B. seinen Spazierstock stehen läßt (oder noch geringfügiger), aber niemand ein Unglück, und doch sind beide Worte eben dasselbe.

ohne Barbarei, ohne Lächerliches ab, wenn man auf fremder Leiter in die Bildung steigen will, statt auf eigenen Füßen, wie das oben schon so vielfach hervortrat. Es ist doch wirklich ähnlich wie bei Leuten, die ihre Kleider beim Trödler kaufen, statt sie sich auf den Leib schneiden zu lassen. Das ist nun auch Sache des Ehrgefühls, das in der Jugend erweckt werden muß und ganz leicht zu erwecken ist, wenn die Abstumpfung durch die Gewöhnung noch nicht Platz gegriffen hat, wenn die Schößlinge des Geisteslebens noch grün, noch nicht ins Holz gegangen sind.

Auch der Ruf **vivat**, also daß die Volksbegeisterung bei uns lateinisch ausbricht, wäre dabei kurz zu beleuchten. Er ist durch lebe hoch! keineswegs schon verdrängt, wenigstens beim Volke, das von der Übersetzung nur das hoch! angenommen hat, wol weil dieß dem langen schallenden Ausklingen sich trefflich darbietet, wie **vivat** gar nicht; daß man aber nun da deutsch und lateinisch zusammen koppelt (wie ein Bauer Pferd und Rind o. ä.), das ist doch einfach närrisch und barbarisch zugleich, wie daß man auch für eine Mehrheit **vivat** ruft (nicht **vivant**), also lateinisch conjugirt und kanns doch nicht mehr. Man denke sich, um wieder zu empfinden wie es eigentlich klingt, daß ebenso halb französisch **vive** hoch! gerufen würde, oder daß etwa ein kleiner Nachbarstamm von uns den Ruf annähme: die Herren lebe hoch!

Es ist nicht sowol um das **bravo** und **vivat** und dergl. zu thun, was fortleben mag, so lange es kann, als darum zunächst, daß man sich dessen bewußt werde, daß und wie man sich da mit geborgten Flicklappen putzt, oder noch mehr darum, daß man diese Dinge zu dem benutze, was die nächste Hauptaufgabe für unser Gesamtleben ist: die gesunde Empfindung, das freie Selbstempfinden daran zu üben und wieder herzustellen. Das ist aber im Augenblick wieder da (außer wo die Gewöhnung zu verhärtet ist), sobald man das eigentlich närrische Zeug gleichsam etwas von sich hält und einmal unter anderm Gesichtswinkel besieht als in der Nähe der abstumpfenden Gewohnheit, wie ich es eben da vermittelst des **vive** hoch versuchte und wol erzielte. Das aber ist eine Kunst, die ohnehin Jeder im Leben höchst nöthig braucht für weit wichtigere, ja die wichtigsten Dinge, und für die Menschen und Geister nicht minder, in deren wirkenden Kreis er kommt daher auch für die Wissenschaft nicht minder. Denn was wir uns

zu nahe haben, das drückt auf uns, falls es nicht irgendwie zu uns selbst gehört, gleichsam schon ein Stück von uns bildet; erst in einer gewissen Ferne läßt es uns selbst frei, ohne uns doch verloren zu gehen, ja das rechte Verhältniß zwischen uns und ihm stellt sich erst in gemessener Ferne her, daß es uns fördert, statt zu hemmen und umgekehrt. Davon gleich nachher mehr, vorerst noch ein Wort über die Ehre.

Daß es sich hierbei wirklich zugleich um die Ehre handelt, kann wohl niemand leugnen (außer etwa Leute wie mein Fanatiker von S. 152, 149). Es ist eine Ehrenfrage, ob und wie weit Einer für sein Sollen oder Können mit eigenen Kräften ausreicht und einsteht oder ob er Andere zu Hülfe zieht, d. h. ob er das auch selber ist was er ist oder sein will und muß, ob z. B. ein Gesunder seinen und der Seinigen Lebensbedarf selber erarbeiten kann, oder dafür Andere um Almosen anspricht; aber eben so, ob z. B. bei einer Prüfung der Geprüfte selber leistet was zu leisten ist oder heimlich Andere für sich arbeiten läßt. Über die Ehre des Einzelnen hinaus gibt es aber für Jeden auch eine Ehre des Ganzen, dessen Glied er ist (die sogar eigentlich noch höher steht als seine einzelne), also als höchste über allen eine nationale Ehre, die doch in die volle Wirklichkeit nur dadurch tritt, daß der Einzelne sie zugleich als seine eigene, ja als seine höchste Ehre behandelt. Das versteht sich eigentlich so sehr von selber bei jedem Volke von ungestörtem Selbstgefühl, daß es z. B. einem Engländer, Franzosen, Polen ein Gegenstand des Staunens oder des Spottes sein wird, wenn ein Deutscher darauf verfällt, wie ich hier, erst noch so umständlich zu beweisen, daß es so sein sollte. Aber eben diese Stelle des seelischen Selbstgefühls und damit zugleich die wichtigste Kraftquelle für den Einzelnen ist bei uns weniger entwickelt (oder mehr beschädigt) als recht und Regel ist. Das ist für unser Gesamtleben, von dem das Gedeihen der Einzelleben abhängt, ein schwerer Schade, ja der allerschwerste, und die Änderung muß auch von der Schule ausgehen, kann aber eben an den Fremdwörtern am leichtesten und nächsten angeknüpft werden. Jeder empfindet es z. B. als eine nationale, eine deutsche Schande, ausgenommen die, welche im eingewohnten Geschäftsgange davon leben, wenn Erzeugnisse deutschen Gewerbfleißes ihren Weg über Paris nehmen, um erst von dort aus mit

französischer Firma als französische Erzeugnisse auf dem Markte, auch auf unserm eigenen verkäuflich zu werden, oder wenn deutsche Firmen auf ihre Erzeugnisse selber eine französische Firma kleben. Das geschah z. B. noch vor nicht langer Zeit von Hutmachern und doch wurde die offene freche Lüge von den deutschen Käufern ruhig hingenommen, ja verlangt, und man lachte höchstens darüber oder zuckte die Achseln, wenn sich einer herausnahm das als deutsche Schande zu brandmarken; der Träger eines solchen Pariser Hutes sah und fühlte vielmehr herkömmlich meistens gerade darin eine Ehre. Das war z. B. in Leipzig so bis zum Jahr 1848. Nur bei den Kindern, wenn ihnen einmal in der Schule der Lehrer oder zu Hause der Vater die Sache klar machte, zuckte das lebhafteste Gefühl von Schande auf mit scharfem Zorn (und zugleich als Gegensatz ein neues Gefühl von deutscher Ehre), also über dasselbe Gebaren, bei dem Diejenigen vielmehr das Gefühl von Ehre hatten, die in der Modeströmung schwammen, d. h. die Erwachsenen, wenigstens die Bildungsstreber einer gewissen Richtung. Man sah damals kaum ab, woher dafür Abhülfe kommen sollte. Sie kam auch nicht von innen, sondern von außen, durch den großen Stoß von 1848, der in seiner guten Wirkung das Innerste an vielen Stellen auf einmal von anhängendem Wust befreite (vergl. S. 166). Jetzt war auf einmal auch eine Leipziger Firma in Leipziger Hüten möglich oder nothwendig, die vorher unmöglich schien, und eine erlogene Pariser Firma entbehrlich oder unmöglich, die vorher unentbehrlich war. Denn merkwürdig, auch die Erwachsenen hatten nun auf einmal dasselbe Ehrgefühl wie vorher schon die Kinder, und auch Diejenigen hatten es, welche sonst für ihr Empfinden auf Andere sehen oder warten, um es denen nachzumachen, statt es aus sich selbst zu schöpfen, d. h. die eigentlich Andere für sich empfinden lassen, statt selber zu empfinden, was eben die Kinder noch thun, ehe sie in den Modestrom hinein gezogen werden. So wurde dort die Schande der erlogenen Firma und der verleugneten deutschen Arbeit nicht mehr empfunden, sie wurde ja durch den Namen Paris verdeckt oder sogar, wie es doch eigentlich gemeint war, in Ehre umgebogen, d. h. der Ehrbegriff und das Ehrgefühl in diesem Falle von den Franzosen bezogen, wie eine Kaufmannswaare, die man nicht selbst erzeugen kann. Ist es denn aber mit Papa und Mama und dergl. eigent-

lich anders? oder nicht noch schlimmer? Bei den Hüten sagte der sog. praktische Mann gegenüber den Träumern: ja die Pariser Hutmacher machen nun einmal die besten Hüte u. s. w., was denn allen Widerstand sofort niederschlug. Will man das auch von den Vätern und Müttern sagen? daß also der gebildete Deutsche eigentlich einen französischen Vater haben müßte, und da das nicht geht, doch gut thut, den deutschen Vater mit französischer Marke zu versehen wie dort der Hutmacher seine deutschen Hüte? Die freundlichen Leser werden über diesen Vergleich je nach ihrer Stimmung entweder lachen oder ihn als alberne Übertreibung ansehen; ich glaube aber, er ist vor dem kühlsten Verstande streng folgerichtig, und nur die übermächtige Gewöhnung stemmt sich dagegen, diese aber kann freilich nur durch hinzuschlagende, aufblitzende Empfindung durchbrochen oder vorübergehend bei Seite geschoben werden, wie eben auch bei den Hüten dort, und das geschieht eben bei der Jugend leichter als bei den Erwachsenen. Schon im 16. Jahrhundert, dann besonders im 17. war dieß deutsche Ehrgefühl der Muttersprache gegenüber sehr rege bei denen, die damals den Fortschritt in seiner Richtung bestimmt haben, ebenso noch im 18. Jahrhundert, ja mit erneuter Kraft seit der Geniezeit, die ja zugleich etwas von neuer Jugend hatte. So beim jungen **Herder** in dem Denkmaltorso für Abbt, wo er auch dessen Sprache betrachtet (II, 263 Suph.): „Und hätte ich mit diesen Betrachtungen nichts ausgerichtet, als uns eifriger gemacht auf die Ehre, Nationalschriftsteller zu seyn, das Innere unserer Sprache hervorzugraben, zu läutern, zu nützen: uns eifriger gemacht auf die Ehre, solche Nationalschriftsteller zu erleben, damit wir mehr auf sie merken und sie prüfen: oder auch nur uns eifriger gemacht auf **die Ehre, Deutsche in der Sprache zu seyn**, in deren Schoos noch unendlich viel unbekannte Schätze ruhen, die auf die Hand des Genies und Künstlers warten!"*) Und aus derselben Strömung und Stimmung heraus klingt **Schillers** oben

*) Ein Franzose, Ch. Joret in seinem Buche Herder et la renaissance littéraire en Allemagne au 18. siècle Par. 1875 S. 3 nennt unsere Sprache cet admirable instrument, sans égal peut-être parmi les idiomes modernes; er meint aber natürlich wirkliches Deutsch, wie es unsere großen Schriftsteller schrieben, nicht ce style à moitié français, qui passe aujourd'hui pour de l'allemand (s. S. 174).

angeführter Schmachruf v. J. 1799 (S. 168). Heute aber geht offenkundig vor Aller Augen die Tagesströmung wieder in der Richtung, die im 17. Jahrhundert zu bekämpfen war. Ohne diesen Kampf wäre die nachfolgende große Zeit nicht möglich gewesen, ohne ihn wird auch eine neue große oder auch nur gesunde Zeit, auf die wir hoffend blicken und für die wir vorarbeiten, nicht möglich sein. Ich weiß ja, daß solche Bestrebungen von einflußreichen Stimmen, oft auch von Seiten der gestrengen Frau Wissenschaft mit der Benennung Teutonismus oder gar Chauvinismus belegt und beigesteckt sind; mit den Stimmen wäre dann ein besonderes Wort zu reden, wozu hier nicht der Ort ist (vergl. die Anm. S. 170). Aber es ist und bleibt eine Ehrenfrage, ob und wie weit wir auch im Geistes- und Gemüthsleben unsern Bedarf mit eignen Kräften schaffen können oder fremde, unöthige Beihülfe in Anspruch nehmen.

Um aber auf die gemessene Ferne zurück zu kommen in Anwendung auf unsere Hauptfrage: was ich meine, wird wol Folgendes klar machen. Man brauchte nur einmal zum Beifall für eine Sängerin wirklich **brava** zu rufen statt des eingewohnten **bravo,** so würde das in dem Rufenden sicher eine merkwürdige kleine und doch zugleich große Wirkung äußern: er würde den Ruf wieder als italienisch empfinden, nicht als angebliches und doch kein Deutsch und nicht als angebliches und doch kein Italienisch wie **bravo,** also eigentlich gar nichts als eine todte starre Marke die kaum besehen von Hand zu Hand geht; schärfer gefaßt er würde sich in dem Augenblick gleichsam selbst als Italiener, wie selbst in Italien fühlen (und das ist ja ursprünglich die Meinung des Rufes), oder: das brava, und bravo mit, wäre wieder an seinen Ort gestellt, woher es stammt und wohin es gehört; der Geist hätte es zwar von sich gestellt, aber nicht um es zu verlieren, sondern erst recht und richtig zu erwerben, hätte aber ihm gegenüber auch sich und seine Freiheit wieder. Denn nichts befreit und kräftigt das Denken und Empfinden, das innerste Leben mehr, als das Gefühl der Ferne, der Raum- und Zeitferne; ist es doch z. B. in Verstimmung, Sorge, Angst das sicherste Mittel, sich im Augenblick Ruhe und Fassung wieder zu verschaffen, wenn man an irgend etwas dieß freie Gefühl der Ferne in sich hervorrufen kann, wie anderseits dem Verstimmten, Geängsteten das

Raum- und Zeitgefühl verloren gehen (dem abstracten Denker auch). Mit der wiedergewonnenen räumlichen Freiheit in uns kehrt aber auch sofort die Freiheit des Empfindens und Urtheilens wieder oder wird doch dafür der Boden oder die Quelle wieder frei, die vorher von dem nahe Aufliegenden wie belegt oder verdeckt war; das Ich hat gleichsam die Arme wieder frei zum Ergreifen wie zum Ablehnen, zum Arbeiten wie zum Genießen, es gewinnt sich selbst nun an dem Stoffe, statt sich daran oder darin zu verlieren.

Und so, meine ich, müßten alle Fremdwörter behandelt werden (oder alle Wörter und Sprache überhaupt), als Culturbilder oder Bildchen, die man in Zeit und Raum einfach wieder an ihren Ort stellt, ich weiß es nicht kürzer zu bezeichnen. Die Befreiung und Stärkung und Freude, die man dann an Allem gewinnen kann, ist wahrhaft überraschend für den, dem sie neu ist, wie der Beginn eines neuen inneren Lebens. In jungen Seelen aber lebt jenes Raum- und Zeitgefühl noch in frischester Keimform und entwickelt sich leicht durch gelegentliches Fußwandern (das Eisenbahnfahren thut ihm Schaden), fordert dann aber auch Nahrung, Ausfüllung, welche die Schule bieten muß, sonst füllt es sich selber mit schlimmen Stoffen aus in der Qual der Langenweile, welche ja nichts weiter ist als der Hunger der sich ausweitenden Seele, die keine Nahrung erhält. Die Schüler arbeiten mit Lust sofort in dieser Richtung weiter, wenn sie ihnen einmal gleichsam durch die beengenden Wände des Alltagslebens hindurch eröffnet ist, wo sich dann der Blick in die Welt aufthut weit und immer weiter und die Weite sich fort und fort füllend mit reichen bunten Bildern, die in freier Ferne das freie Empfinden üben statt es zu hemmen wie der bloße Gedächtniß- und Wortkram, der sich tödtend unmittelbar darüber lagert und häuft. Ja das und das allein ist der einzig richtige Weg alles Lernens, daß man zu dem Gelernten außer seinem Inhalt auch seinen Raum, seinen Ort und seine Zeit, also die angemessene Ferne angeschaut und empfunden hinzuziehe; und wenn alles Lernen zugleich ein Nachschaffen ist und sein muß (S. 9), so ist dieß Erzeugen oder Nachschaffen von Raum und Zeit in der Seele der eigentliche Beginn und die eigentliche Vorübung dieses Selbstschaffens, auf das alles ankommt. Da wird die volle Geistesarbeit zugleich befreiende Lust und

daran gewinnt die Kraft des Geistes ein Wachsthum ohne Ende, die Seele eine Weite und Fülle ohne Ende, das Ich aber, das Geheimnißvollste und doch Wesentlichste in uns, ein Gefühl von Freiheit und Beruf und Verpflichtung zugleich gegenüber dem großen Ganzen: das letzte Ziel aller Bildung.

Ich könnte hier schließen, wenn auch gerade das Letzte, das Wichtigste noch weiterer, tieferer Ausführung bedürfte, wozu doch nicht hier der Ort ist. Aber ich muß doch wol noch an Beispielen weiter zeigen, wie ich mir jene Behandlung der Fremdwörter im Einzelnen denke. Vorerst auch noch eine Bemerkung: der vorgeschlagene Weg ist eigentlich schon beschritten von der neuerdings aufkommenden Neigung und Forderung, die französischen Wörter auch wieder wirklich französisch auszusprechen, ebenso die lateinischen wenigstens lateinischer oder altrömischer als bisher (z. B. das v als w, nicht mehr als f, wie man noch vor 30 Jahren allgemein that), auch die griechischen Namen und Wörter zwar noch nicht griechisch, aber doch mehr griechisch als lateinisch zu schreiben und zu sprechen. Übersetzt man doch mittelst dieses Strebens zur Quelle zurück neuestens selbst Französisches in Latein zurück, das es gar nicht gibt, wenn man z. B. **Signatur** lateinisch macht, signatura temporis, oder zu **eventuell** (französisch éventuel) als Adv. gern **eventualiter** braucht, zu **limitiren** ein Subst. **Limitum**, franz. tour (engl. turn) mit **Turnus** lateinisch gemacht (dieß schon bei Wieland), es klingt ja so gelehrt adelich in das bloße Deutsch hinein, so diplomatisch vornehm, die schönen Zeiten des Canzleideutsch kehren wieder. Ähnlich wird in Kaufmannskreisen nun **Socius** beliebt für **Associé**, auch **Consortium** u. a. In welche Unzuträglichkeiten das freilich zunächst führt, daß es den Wirrwarr zunächst vergrößern und das philologische Bildungsgewissen neuen Plagen unterziehen muß, wurde S. 162 angedeutet. Allein das treibende Streben dabei, einer philologischen Nation an sich ganz würdig, fällt doch mit dem oben Angerathenen zusammen: die Fremdlinge wieder an ihren Ort zu setzen, also die bisher eigentlich weder Franzosen noch Deutsche sind, wieder zu Franzosen zu machen u. s. w.; so wird man sie los und gewinnt sie zugleich, wird sie los als Störenfriede im heimischen Sprachwesen und gewinnt sie als Vertreter des französischen Wesens, zur Bereicherung des europäischen Bildungsbewußtseins, das sich dabei doch mit dem

deutschen Bewußtsein auseinandersetzt; es ist doch zugleich der Rückweg zu der Zeit oder Stelle, wo man sie aufnahm, daß man also eigentlich auch die Freiheit der Wahl wiedergewinnt, wenn inzwischen das deutsche Eigengefühl aufwächst, dafür aber sorgt doch die gleichzeitig wachsende Vertiefung in unsere deutsche Vorzeit. Übrigens ist es zugleich, nur in der Aussprache, eine Rückkehr zu dem Verfahren in der Schrift vor und nach 1700, wo man das Fremde mit lateinischer Schrift im deutschen Texte eben genau als fremd behandelte. Wenn aber das neue Streben über die philologische Barbarei der neuen Meterwirtschaft kommen wird, was dann? Dann wird es für alle Gebildeten den Ärger geben, den jetzt nur Wenige zu verdauen haben.

Und noch etwas vorher als Wink für die Lehrer, die etwa auf diesen Weg eintreten mögen. Um das Fühlen der Zeitferne hervorzurufen oder zu unterstützen gibt es ein kleines einfaches Mittel, daß man z. B. nicht frage und sagen lasse, wie der Haupthafen von Attika heißt, wer der Gott des Weines ist, wie dieß in der Schule altherkömmlich ist, sondern wie er hieß, wer es war. Jenes ewige Schulpräsens häuft gleichsam Alles, das Getrennteste und Verschiedenste, auf Einen Punkt, auf das arme Gedächtniß-Ich (Überbürdung), das Präteritum aber hilft es aus einander und in die Ferne setzen. Man braucht es nur einmal einen Tag oder eine Stunde lang zu versuchen (es kostet einen anfangs wahren Zwang), um die wolthätige Wirkung an sich selbst zu verspüren. Und auch für die Raumferne gibt es ein solches kleines und doch vielwirkendes Mittelchen, das freilich mit dem Gebrauch des gemeinen Mannes zusammenfällt und schon darum für nicht gebildet gilt: bei Nennung von Orten oder Gegenden nach der Richtung hin zu deuten mit Hand oder Miene, wo sie von der Classe aus liegen. Der Wink beflügelt sofort die jungen Geister zum Denken und Fühlen in die Ferne in der bestimmten Richtung, während sonst, außer bei den von Natur Lebendigsten, sich Alles wie ortlos in einem Überall und Nirgends wüst anhäuft, eigentlich in einem Raum der gar keiner ist und gar keine Orte hat (in dem spatium imaginarium bei Leibnitz S. 148). Auch zur Bekämpfung der Zerstreuung, die eigentlich zugleich eine solche Ort- und Zeitlosigkeit, ein chaotischer Zustand der Seele ist und der Hauptfeind des Lernens, ist das ein treffliches Mittel.

Doch zu den Proben. Zunächst eine, die zugleich das Gefühl der Zeitferne und ihrer sich fortschlingenden Kette besonders lebhaft erwecken, dabei aber auch noch Anderes lehren kann. Da ist der **General**, den Knaben in ihren eigensten Gedanken sehr wichtig, es ist ja einer von ihren Vertretern des Heldenbegriffes, den sie in sich ausbilden müssen und es auf eigne Hand eifrig thun (wozu die Schule doch mit Hand anlegen müßte, schon damit er nicht auf falsche Pfade geräth, wozu unsere Zeit gefährlichen Anlaß bietet). Fragt man ihn, den General, nach seinem Paß, so weist er sich aus als Franzos oder Spanier, nur in lateinisch-deutschem Sprachkleide, zugleich aber doch als eigentlich ungenügend, denn er stellt ja bloß ein Adjectivum dar, dem die Hauptsache, sein Substantivum abhanden gekommen sein muß, das er noch an sich hat in **Generalmajor, General-Auditor, Generalfeldzeugmeister** u. s. w. Schon am Ende des 16. Jahrhunderts erscheint er so verkürzt z. B. bei Fischart in dem Berichte über die spanische Armada v. J. 1588: **nach beschehener Schlacht hat der General die Armada widerumb besichtiget.** Scheibles Kloster 10, 1097; daneben aber öfter noch in voller Gestalt: **der Duc, welcher General-Oberster über die gantze Armada.** S. 1096. Also ein **Oberster** war er ursprünglich, der ja noch im Heere waltet, nur im Rang herabgekommen, als **Oberst** oder alterthümlich **Obrist.***) Doch auch der stellt ja wieder bloß ein Adjectivum dar, das man nur mit Entfernung der schwankenden Endung möglichst zum Substantivum umgekleidet hat; es muß aber auch ihm schon ein Substantivum abhanden gekommen sein. Das ist denn der **Hauptmann**, der ja auch im Heere noch zu befehlen hat, nur gleichfalls, wie der **Oberst**, weit weniger als von Haus aus, denn als **houbetman** in alter Zeit war er das Haupt des Heeres, der Heerführer. Der Name reichte aber nur aus, so lange es bloß Einen Hauptmann für das Heer gab, wie es freilich dem Begriffe nach eigentlich nur Einen geben kann, wie gleichfalls eigentlich nur Einen **Obersten** und nur Einen **General**, eine vortreffliche Denkübung für die Schüler, bei der man sie möglichst selber arbeiten lassen muß. Die Entwerthung des Namens muß herbeigeführt sein theils durch den allgemeinen Zug, nach höheren Titeln zu greifen und sie eben

---

*) Was denn Manche als Fremdwort betonen, **Obríst** (wie **Toúrist**) u. s. w., ähnlich wie **Absúd** statt **Absud**, von **ábsieden**.

dadurch hernieder zu ziehen von ihrer Höhe, sodaß von oben her immer ein Nachschub nöthig wird, theils und besonders durch Vergrößerung der Heere, die eine künstlichere Gliederung in Scharen bedingte, die nun ihrerseits ihre Hauptleute brauchten. Mit dem Plural aber war der Begriff geändert oder eigentlich aufgehoben und bedurfte doch einer neuen Herstellung, daher der Zusatz, **oberster Hauptmann**, was doch wieder zu schleppend war, um zumal in dem Drang des Feldlebens sich lange zu halten, sodaß man nun das Substantivum wegwarf und damit die eigentliche Hauptsache, die doch ihr Gewicht schon an das Adjectivum abgegeben hatte. Mit dem **Obersten** gieng es aber wieder so, aus Einem wurden mehrere und der nothwendige Eine mußte wieder neu bezeichnet werden, was nun in der spanischen Zeit spanisch geschah, als **General-Oberster**, der Alleroberste oder Oberste fürs Ganze, dem aber auch wieder sein ursprüngliches Hauptwort im Felde verloren gieng. Am General als Allerobersten halten die Knaben für sich noch heute fest, aber im wirklichen Kriegsleben gieng es schon im 17. Jahrhundert auch ihm wie seinen Vorgängern im Amte. Schon da wurde neben den vermehrten Generälen in der Armee ein **generalissimus** nothwendig, also lateinisch wie man das spanisch-französische Wort nun feierlich canzleimäßig und eigentlich doch spaßhaft behandelte; jetzt heißt es **Obergeneral**, fast wie **oberster Hauptmann** vor Jahrhunderten, oder der **Oberstcommandirende** (eig. General) oder französisch **général en chef**, worin doch eigentlich der Hauptmann wiederkehrt (**chef** eig. Haupt, lat. caput). Daneben aber gehen noch bescheiden, doch in gehobener Rede, wenn auch nicht im Ernst des Dienstes, also nur im poetischen Hintergrunde deutsche Namen, wie **Feldherr**, **Heerführer**. Doch auch die alten abgesetzten Namen des Feldherrn leben noch, **Oberst** und **Hauptmann**, und zwar in der Rangordnung entsprechend der Zeitordnung ihrer Herabsetzung, die ihnen in den sich senkenden Titelschichten ihre Stelle angewiesen hatte. Indem nun die Schüler über die Jahrhunderte hinweg diese Entwickelung entlang geführt werden, oder noch besser sie aus dem ihnen noch zur Hand liegenden Stoffe, der sich fürs Auge nur verschoben hat, selbst wieder mit herausholen helfen, so machen sie zugleich die verschiedene Färbung und Stimmung der sich ablösenden Zeitabschnitte an sich mit- und nachempfindend durch. Ihre Empfindung

aber, die Äußerung der befreiten innersten Kraft, wird sich sicher der einfachen Klarheit und Schönheit des Ältesten zuwenden, der **Hauptmann** und **Feldherr** werden ihre Gunst gewinnen, nicht mehr der **General** mit seinen fremden, so wenig oder nichts sagenden Zügen, die einer geborgten Maske gleichen. Dieser wird so zu sagen an seinen geschichtlichen Ort gestellt sein, sein Nachleben in der Gegenwart nicht ausgeschlossen; denn auch das Gegenwärtige als Geschichte ansehen lernen, das gehört zu den höchsten Leistungen zu denen der Geist berufen ist, das befreit ihn am meisten und gibt ihn sich selbst wieder, ohne ihn zu lähmen und zu bloßem neugierigen Zusehen zu verurtheilen, sobald zugleich das gesunde Empfinden aus seinem Schlummer erweckt ist. Wie diese wichtige Lehre aber an der Sprache am nächsten und tiefsten zu haben ist, leuchtet wol hier wieder hervor.

Auch die Leblosigkeit, die den Fremdlingen anhängt, ist auf diesem Wege oft leicht zu heben und wieder in volles förderndes Leben umzusetzen. So bei **citiren**, das ja vom Gericht und von der Lateinschule aus völlig eingebürgert ist und daher völlige Klarheit fordert, die auch ohne tieferes Zurückgehen auf das Latein zu haben ist. Die Knaben schon kennen **einen citiren**, z. B. vor Gericht, eigentlich durch einen Boten vorfordern, daß er r a s c h komme, vergl. bis dat qui **cito** dat, was ja ziemlich bekannt ist, da es als Spruch bei Aufrufen zu milden Gaben oft in den Tagesblättern erscheint; dann **einen Geist citiren**, wie der Geisterbeschwörer, daß er erscheine. Aber auch z. B. **Schiller citiren**, eigentlich ihn selber, daß er sein geschriebenes Wort gleichsam selber in die Gegenwart herein spreche, denn das ist ursprünglich die Meinung des Wortes; wie sie freilich verdunkelt ist, zeigt die Wendung **eine Stelle aus Schiller citiren**. Rasch wird auch wieder klar und lebendig **Controle**, eigentlich französisch contre-rôle, daraus in rascherem Sprechen contrôle, d. h. Gegenrolle, die im Rechnungswesen der sog. **Gegenschreiber** zu führen hatte zur Überwachung des eigentlichen Einnehmers (vergl. unter **Kerbholz** in Grimms Wörterb.); noch im 16. Jahrhundert bei uns auch **controllieren** Fischart Bienenkorb (1588) 41b.

Oft liegt Getrenntes, das doch zusammengehört, sich noch so nahe, daß es leicht wieder zusammenzubringen und so zu beleben ist. Z. B. **expediren** und **spediren**, **Expedition** und **Spedition**, die

in den Gedanken eine Frage bilden, bis man erfährt, daß das zweite nur die italienische Form des ersten ist, d. h. lateinisch expedire durch bequemeres espedire hindurch zu spedire geworden. Daß nun beide, der Vater und der Enkel, sich bei uns so begegnen, wie Fremde, die sich nichts angehen, erweckt die weitere Frage, wie geht das zu? Daß die italienische Form aus dem Handelswesen stammt, finden die Schüler selber, es führt ihre Gedanken in die Bedeutung der italienischen Handelsstädte für uns vor der Entdeckung der Seewege zurück; daß das lateinische Wort aus dem Canzleiwesen stammt, das ja von Haus aus ganz lateinisch war, wird der Lehrer sagen müssen. Daß wir aber in Spediteur dem ursprünglichen Italiener (speditore) einen französischen Frack angezogen haben, um ihn bei uns wirklich zu Hause zu machen, das wird den Schülern sehr spaßhaft oder — erbärmlich vorkommen, es gehört zu den Barbareien, von denen dieß Bildungsgebiet wimmelt. Erwähnenswerth wäre auch, daß das heimische Wort aus unserm eignen alten Handelsleben sich in der Schweiz erhalten hat: fertigen, eigentlich fertig machen, d. h. zur fart bereit und dieser übergeben; die alemannische Mundart hat freilich ferggen (für fertgen) daraus gemacht, Fergger Spediteur, Agent u. ä., eine Ferggete, ein Waarentransport; aber das alte lebt auch unter uns noch in abfertigen, schweiz. abferggen, expediren.

Dabei wäre ein Wort am Platze über die Frage, die da unfehlbar in den Schülern mit Wärme auftaucht, den Erwachsenen im Drang des Tages freilich meist recht müßig erscheint und gewöhnlich zum Selbsttrost kurz oder ärgerlich verneint wird: hätten wir nicht also allerlei Geborgtes vielmehr selbst erzeugen können? d. h. nicht auf dem Wege Campischer Mache, sondern auf dem des natürlichen Selbstwachsens, wenn es nur nicht hemmendes Eingreifen erfahren hätte?*)

Das wäre aber ein großes Capitel für sich, dessen philologische Ausführung doch recht nützlich wäre und sicher anziehend. Hier doch ein paar Proben, wie sie mir eben zur Hand sind, Manchem gewiß nicht unwillkommen. Eine aus dem ästhetischen

---

*) Doch ist Campe in Wahrheit viel besser als sein Ruf, er hat sich bei seiner Arbeit auch fleißig nach alten guten Wörtern umgesehen, die wieder in Gang zu bringen wären.

Gebiete: die Epigonen in der Kunst. Nicht wahr, das muß modern sein? unseren Vorfahren vor der gelehrten Zeit, im sog. finstern Mittelalter ist schon der Begriff nicht zuzutrauen! So dachte ich vor Jahren auch. Da fand sich im 15. Jahrhundert bei einem Meistersinger nicht bloß der Begriff in voller Klarheit, sondern auch ein Wort dafür, das wol Jedem heute gleich wieder zusagen wird: die Nachmeister. Daß der Begriff und die Frage des Epigonenthums in der Kunst damals schon seit Menschenaltern ein eifriger Gegenstand des Streites unter Künstlern und Kunstfreunden war, sieht man z. B. bei Frauenlob, der im 321. Spruche gegen die Kurzsichtigen (die sehenes blinden) ficht, die da behaupteten: die hôhsten meister sîn gewesen, keiner von jetzt könne es mit ihnen aufnehmen (s. auch den 165. Spruch nach Ettmüllers Ausg.). Die Meistersinger führten ja den hohen Namen **meister** mit vollem Hochgefühl fort, aber im 15. Jahrhundert unterscheidet sich und seine Kunstgenossen Michel Beheim bescheiden als Nachmeister von den alten zwölf Meistern, den Gründern der Kunst (Pfeiffers Germania 3, 309. 310). Und das deutsche Wort des 15. Jahrhunderts ist besser als das griechische, das man sich im 19. Jahrhundert aus der griechischen Mythologie geholt hat, wahrscheinlich den Franzosen zu Gefallen, wie so vieles in der Zeit des sog. Jungen Deutschland, das nun mit haut goût umgeht in unsrer Bildung: Epigonen eigentlich nichts als Nachkömmlinge, Nachgeborene, Nachmeister aber eine kurze und genaue Bezeichnung des Verhältnisses zu den Meistern, die in jenem ganz unbezeichnet bleiben, sodaß man den Hauptbegriff hinzu rathen muß. Ist dieß Nachmeister nicht ein beweiskräftiges Zeugniß für die sprachbildende Kraft der älteren Zeit, wo das Deutsche noch ungestört in sich selbst weiterwuchs? Und diese Kraft, die nur schlummert, wieder wach zu machen ist unsere Aufgabe in dem neuen deutschen Leben, das wir beginnen wollen. — Die andere Probe aus dem Gebiete der Philosophie: Idee, dieß hohe platonische Wort, das bei uns doch erst im 18. Jahrhundert seinen eigentlichen Lauf antrat, und zwar außer der Schule erst in Nachahmung der Franzosen (daher auch anfangs Idée geschrieben), nun aber auch ins Volk gedrungen und viel misbraucht ist.*) Wo war aber der Begriff vordem?

---

*) Campe in seinem Verdeutschungswörterbuch quält sich damit und

und war er nicht benannt? Nun die Mystiker hatten bilde dafür, z. B. Meister Eckhart 131, 10 bilde das der Seele natûrelich în gedrucket ist, d. h. angeboren, eingedrückt wie eine Urform; 327, 7 ff. die vorgênden bilde (in Gottes Geiste), ein ursprunc oder anevanc der schöpfunge aller creature, zugleich aber ein anevanc aller erkantnüsse der creature, ein widerschîn des wesens der creature; es ist genau Platos Begriff und im Grunde auch sein Ausdruck, denn ἰδέα ist ja eigentlich nichts als Bild, inneres Bild, das dem entsprechenden Äußeren vorangeht in der Zeit und auch an Vollendung. Auch für Ideal war damals bilde gangbar in den Wendungen einem bilde geben, als Ideal oder **Vorbild** dienen, sinnlicher daz bilde vürtragen, gleichsam als Fahnenträger der Idee Anderen den Weg vorangehen, die Bahn weisen (daher eben **Vorbild**); das war frisch aus dem Leben genommen, wo einem kirchlichen oder gemeindlichen Umzug ein Führer mit einem Bilde oder einer Fahne mit Bild darin vorangieng. Auch in dem vielgebrauchten mhd. unbilde (daher **Unbill**) spielt das mit, der eigentliche Begriff scheint: was dem (rechten) Bilde widerspricht, nicht ist wie es sein sollte. Wie nun die Holländer Idee glücklich mit denkbeeld wiedergeben, wonach auch bei uns **Denkbild** gebraucht ward, z. B. im vorigen Jahrhundert von Bodmer, Herder, so war damals auch das einfache **Bild** wieder im Gange, z. B. wenn Lessing von seiner Jugendbildung erzählt in dem Bruchstücke von der Religion:

> Welch Bild hab ich nicht schnell und gierig aufgefaßt?
> Kein Tag verstrich, der nicht mein kleines Wissen mehrte. 1, 192 Lachm.

Und ebenso **Schiller** in der 9. Strophe des Gedichtes das Ideal und das Leben:

> Nicht der Masse qualvoll abgerungen (wie beim bildenden Künstler),
> Schlank und leicht, wie aus dem Nichts gesprungen
> Steht das Bild vor dem entzückten Blick.

Es geht da zugleich in Ideal über, das er in der 3. Strophe u. a. auch Gestalt nennt, wie gleichfalls schon im 15. Jahrhundert idea erklärt wird mit gestalt die einer im sinn hat ee wan er das werk

---

kommt nicht über Kants Vernunftbegriff hinaus, das doch nur für die Schule, für seine Schule gebildet war, nicht fürs Leben.

macht oder ee er das vollbringt, in einem vocabularius incip. teut. (Diefenbachs gloss. 284[a]). Daß **Bild** in diesem Sinne auch weiter einwuchs in die Sprache, zeigt besonders das ältere **einbilden**, das auch gebraucht war für: eine Idee einprägen; daher auch heute **sich viel einbilden** in gleicher Bedeutung mit: **eine große Idee von sich haben**. Das alles ist wol für Schüler und Andere wissenswerth, das recht abgenutzte **Idee**, wie **Ideal**, kann sich da an dem heimischen Worte wieder auffrischen und zu seinem eigentlichen Leben kommen, denn **Bild** ist und bleibt doch deutlicher als das fremde Wort, das eben „Bild" meint. Eine treffliche Vollendung aber hat Begriff und Ausdruck gefunden in **Urbild**, worin auch Platos Begriff erst wie ganz zu sich selber kommt.

Daß übrigens auch unsere romanischen Nachbarn aus unserm Gute gar Manches haben und frei benutzen, das müßte doch auch den Schülern bekannt werden, die nicht französisch u. s. w. lernen, z. B. daß französisch jardin, italienisch giardino nichts als unser Garten ist (den Anlaß zur Entlehnung s. in Grimms Wörterb.), französisch touaille Handtuch im Grunde nichts als unser mundartliches **Quele**, das umgebildet ist aus **Twele**, mhd. twéhele, ahd. ursprünglich twáhila (zu twahan waschen), was denn im französischen touaille möglichst genau nachgesprochen ist, da unser altes w vocalisch klang wie noch im Englischen. Und solche Lehnworte sind dann auch oft von uns wieder rückwärts entlehnt worden, gehen durch unsern Mund und Sinn als Fremde und sind doch Landsleute, die aus der Fremde in fremdem Kleide und mit vornehm fremdem Ansehen wiederkommen. So **Busch** sogar in doppelter Gestalt, als Doppelgänger, **Boskett**, italienisch boschetto, Gebüsch, und französisch **Bouquet**, eigentlich Büschlein. So geht französisch équiper, équipage auf niederdeutsch skip Schiff zurück: altfranzösisch esquiper ein Schiff ausrüsten, sich einschiffen, dann ausrüsten zur Fahrt überhaupt; bei unserer **Equipage** denkt nun Mancher unfehlbar dunkel an lateinisch equus, allenfalls mit an einen Pagen, der hinten auf steht. So ist der französische **Fauteuil** eigentlich ein ahd. faltstuol, d. h. Klappstuhl wie ihn Fürsten im Felde mit sich führten; **Email** eigentlich geschmelzte Arbeit, italienisch smalto, spanisch esmalte. Auch **Galopp** birgt ein deutsches Wort, wenn auch noch nicht sicher ist, welches (s. in Grimms

Wörterb.). In garant, garantie steckt die Stammsilbe von Gewähr (Gewähr leisten, Gewährsmann) u. s. w.

So geht das Entlehnen von Volk zu Volk, ähnlich dem Tausch der Gewerbs- und Bodenerzeugnisse. Die Völker sind im Tempel der Menschheit wie nähere oder fernere Nachbarn in einem Hause, die einander getreulich aushelfen sollen, das ist die Grundbedingung des gemeinsamen Bestehens und Fortschreitens. Es ist aber eine Ehrenfrage hier wie dort, daß Einer nicht erborgt oder erbettelt oder gar stiehlt, was er selbst beschaffen kann, oder daß er sich in der Gemeinschaft nicht zum Aschenbrödel herabsetzen lasse oder selbst herabsetze. Das haben wir aber oft gethan und die Modeströmung von heute thut es vielfach wieder. Wer die Ehre dabei nicht in Frage fühlt und sich auch nicht bloß bequem oder willenlos den Thatsachen oder der Strömung ergibt, der beruhigt sich mit einer Art europäischer Höhe, von der aus er den Deutschgesinnten (mit Leibnitz zu reden) wie in einer kleinstädtischen Beschränktheit sieht oder dahin verweist. Das ist aber nur der Rest des einseitigen Weltbürgerthums, mit dem man sich im vorigen Jahrhundert tröstete und das von den Thatsachen wie von der Erkenntniß als undurchführbar und falsch nachgewiesen ist. Freilich giengen uns auch darin die Franzosen voran, aber diese hatten damals gut Kosmopoliten sein, da sie es einseitig gar nicht sein konnten, weil sie im Weltbürgerthum doch zugleich ein bloß erweitertes Franzosenthum, eine Ausdehnung ihrer Cultur und Sprache auf die Welt sehen konnten. Wer heut zu Tage von dieser europäischen oder Welthöhe das Nationale als gleichgültig oder gar für uns als in jener aufgehend ansieht, der versteht seine Zeit nicht, obwol er vielleicht ihr weit voraus zu sein wähnt, er hilft aber an seinem Theile die aufsteigende und vordringende Bewegung hemmen oder theilend zerstreuen, welche die Treuesten und Besten und Größten unserer letzten großen Zeit mit solcher Mühe in Gang gebracht und uns fortzuführen hinterlassen haben. Auch die Scheu, die Manche halb unbewußt bestimmt, in Rede und Denken zu deutsch oder bloß deutsch zu sein oder zu scheinen, ist nur ein Rest aus der Zeit unserer Aschenbrödelstellung in Europa, die doch nun vorüber ist, sobald wir wollen. Europäisch sind wir gerade genug geworden, haben aber darüber zu sehr vergessen Deutsche zu sein, und wenn die Franzosen nunmehr zu der Er-

kenntniß gekommen sind oder kommen, daß sie lange zu sehr bloß französisch gewesen sind und sich nun auch bemühen zugleich europäisch zu werden mit Wissenschaft und Sinn, selbst ein wenig germanisch mit, man könnte sagen unfranzösisch, so ist bei uns der Fall gerade umgekehrt, wie es geschichtlich klar vorliegt. Das Ziel ist klar: zugleich europäisch (oder weltbürgerlich) und zugleich national; jenes kann aber gar nicht so geschehen, daß man mit seinem Standpunkte unruhig herumfährt, wie eine bewegte Kugel, die ihren Schwerpunkt verloren hätte und ihn unter zwanzig wechselnden Punkten suchen müßte, sondern nur von Einem festen Punkte aus, der durch die wachsende Ausweitung seines beherrschten Bereiches nicht unsicher wird, sondern gerade dadurch sich befestigt und vertieft, eben durch den wachsenden Umfang sich noch mehr verinnerlicht. Diesen so zu sagen großen Mittelpunkt, aus dem alle Kraft und alles Leben quillt, kann aber Einer weder in sich allein finden, denn dazu ist er selbst zu klein, noch unmittelbar im letzten Ganzen, denn dazu ist das zu groß und fern oder er macht sichs angemessen klein (durch Abstraction, die alles Leben ins Kleine zieht), sondern nur in dem nächsten Ganzen, aus dessen Schoße er geboren ist, d. h. in seinem Volke als erweiterter Sippe. Das sind Dinge so nothwendig und an ewige Gesetze gebunden wie das Naturnothwendige, das Gottgewollte, und verstehen sich daher bei jedem andern gesunden Volke so sehr von selbst, daß dort davon zu reden gar kein Anlaß ist. Wunderbar daß wir sie uns selber erst noch zusammenphilosophiren und beweisen und predigen müssen, d. h. eigentlich erst seit der Zeit unsers Siechthums als Nation, seit dem 17. Jahrhundert. In der Sprache aber als den Mienen des Volkskörpers oder der Volksseele ist der Stand unsers Genesens oder Krankens am sichersten zu erkennen.

Zur Wiedergenesung, an der an sich doch eigentlich jetzt Alles arbeitet, auch die, welche die Aufgabe falsch angreifen, hat vor allem die Schule mitzuwirken. Man spricht denn auch jetzt mehr als je von einer nationalen Erziehung, dazu gehört aber die Behandlung der Fremdwörter recht wesentlich. Ihnen gegenüber und mittelst ihrer ist mit leichter Mühe der deutsche Sinn zu pflanzen und zu pflegen, wozu doch eigentlich nur die Befreiung des natürlichen Empfindens gehört; mittelst ihrer aber auch der europäische oder Weltsinn, daß auch der Schüler schon, im Kleinen

selbst in der Volksschule, durch sie von der Heimat aus lebendige Blicke gewinnt nach Europa oder in die Welt hinaus wie nach dem alten Rom und Griechenland hinüber, die er alle in leiblichen Vertretern in reicher Auswahl in nächster Nähe hat und die so leicht noch gute Kunde geben können von den Dingen und Verhältnissen dort, deren Kenntniß den Geist bereichert und kräftigt.

Festes und freudiges Stehen in der Heimat mit ihrem neuen Gedeihen, und freies und lerndurstiges Blicken in die bunte Weite hinaus, das ist das Ziel, das sich da aufrichtet, das beste Schulziel, das ich mir denken kann, zu erreichen oder zu erstreben auch schon für die Volksschule wie für die Lateinschule, nur mit Unterschied in der Weite und Tiefe oder Fülle des Umkreises, aber dort wie hier zugleich die beste Vorschule für das Leben mit seinen Thatzielen. So kann sich der Wust, der sich bei uns aufgehäuft hat, Leben hemmend, in eine fröhliche Ernte verwandeln, daß wir den Kern daraus gewinnen, aber auch die Spelzen wegwerfen lernen. Dann würde der alte Spruch, der auf S. 77 angeführt wurde, wie ihn Goethe auf sich und seine Zeit anwandte, noch in anderem, im besten, fröhlichsten Sinne wahr für Alle:

Der Deutsche ist gelehrt,
Wenn er sein Deutsch versteht u. s. w.

Zweiter Anhang.

Vom Altdeutschen in der Schule.

Wenn in der Vorrede der zweiten Auflage ein Capitel dieses Inhalts schon in Aussicht genommen und nur vorläufig zurückgestellt wurde, so möchte ich doch nun mein Wort, an das mich zumal Freunde öfter dringend gemahnt haben, nicht uneingelöst lassen. Die Sache ist übrigens seitdem eine wichtige Frage geworden durch die Abschaffung des Unterrichts im Mittelhochdeutschen an den Gymnasien in Preußen i. J. 1882, in Österreich i. J. 1884. Diese Abschaffung hat schon so viele Gegenstimmen, besonders auch aus den betheiligten Lehrerkreisen erweckt, daß man sich wol sagen darf: die Abschaffung kann nicht das letzte Wort, die letzte Antwort auf die Frage sein, diese muß weiter erörtert werden, gründlicher gehend, da ja zu der verneinenden Antwort gute Gründe aus der Erfahrung geführt haben müssen. Dazu will ich hier meinen Beitrag geben, so gut ich in der Kürze kann.

In der preußischen „Circular-Verfügung, betreffend die Einführung der revidirten Lehrpläne für die höheren Schulen“ vom 31. März 1882 heißt es in den Erläuterungen: „Nicht aufgenommen ist in der Lehraufgabe der deutschen Sprache: Kenntniß der mittelhochdeutschen Sprache und Lectüre einiger, namentlich dichterischer, mittelhochdeutscher Werke. Ohne Beeinträchtigung anderer unabweislicher Aufgaben des deutschen Unterrichtes ist es in der Regel nicht möglich, eine solche Kenntniß der mittelhochdeutschen Grammatik und der eigenthümlichen Bedeutung der scheinbar mit den jetzt gebräuchlichen gleichen Wörter zu erreichen, daß das Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen mehr als ein ungefähres Rathen sei, welches der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit Eintrag thut.“ Mehr allgemein gehalten erscheinen die Bedenken, die den Durchschlag gegeben haben, in den österreichischen „Bemerkungen

zum Lehrplan“: „Das Mittelhochdeutsche, bisher in der VII. oder VIII. Classe an Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache gelehrt, hat in der Unterrichtszeit, die ihm ohne Beeinträchtigung der anderen, unstreitig wichtigeren Aufgaben des deutschen Unterrichtes zugestanden werden konnte, namentlich in Bezug auf die eigentliche Sprachkenntniß, nicht solche Erfolge erzielen lassen, welche der Absicht bei der Einführung dieses Gegenstandes entsprechen und seine Beibehaltung zu rechtfertigen vermöchten.“

Darin sticht wol am schärfsten hervor die Besorgniß oder Erfahrung, daß der Unterricht der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit Eintrag, also einem Hauptziele des höheren Unterrichts empfindlichen Schaden thue, weil die Schüler dabei verleitet werden, sich fürs Übersetzen auf ungefähres Rathen zu verlassen. Ist es aber nöthig oder auch nur möglich, das Rathen von der philologischen Thätigkeit des Schülers überhaupt auszuschließen? Wer ein neues Lebensgebiet betritt in der wirklichen Welt, der ist der Fülle der neuen Erscheinungen gegenüber zunächst auf das Rathen angewiesen, es ist der nothwendige Durchgang zum Verstehen und bildet sogar den Hauptreiz des Neuen, das auf einmal vor uns tritt, indem es die gespannteste und schärfste eigne Thätigkeit der gesammelten Seelenkräfte aufruft. Soll und muß das in einem neuen Lebensgebiete, das der Schüler in der Geisteswelt betritt, anders sein? Könnte nur bewirkt werden, daß ihn das Neue auch so reizte wie aufgegebene Räthsel in der Knabenzeit, wenn man in der Dämmerstunde beisammen saß, mit freiem und doch gesammeltem Gemüth, dann würde ihm das Rathen auch der beste Durchgang zum Verstehen werden, weil es die Selbstthätigkeit, auf die alles ankommt, am besten aufruft. Jeder weiß noch, wie ein zum ersten Mal glücklich gerathenes Räthsel damals die Seele durchzuckte mit einer noch nicht gekannten Freude und einem neuen Gefühl von Kraft, und wie auch die, welche nur auf den Weg dazu gekommen waren, merkwürdig genug meistens neidlos ihre Freude und Lehre davon hatten. Wüßte doch der Lehrer das Neue, das in der Stunde vorkommt, so als Räthsel einzukleiden und vorzustellen, was wäre da der Unterricht für eine Lust! Das Mittel dazu ist, das Fragliche an dem Neuen scharf herauszustellen, den Widerspruch, der in jeder Frage liegt, in aller Schärfe zu formuliren: das führt von selbst dazu, daß sich die Linien an-

deuten, in denen sich die Gegensätze, die unvereinbar scheinen, doch zusammenfinden in der Ferne oder Tiefe, wo sich dann zugleich ein Gesichtspunkt oder Knotenpunkt findet, der von selbst der einigende Erklärungspunkt wird für eine Menge anderer Erscheinungen. Glückt das einmal, d. h. mit solcher Selbstthätigkeit der Schüler, so wird das ein Augenblick, der an Gehalt und Werth der Ausdehnung nach ganzen Stunden gleichzusetzen ist, in denen eine endlose Reihe unbegriffener Erscheinungen am geistigen Auge vorüberstreichen, ohne in der Tiefe zu haften.*)

*) Proben von solchem Vorgehen in Räthselform gäbe ich gern, sie müßten aber für höhere Classen aus höheren Gebieten gegriffen sein, wie denn da gerade im deutschen Unterricht fortwährend Fragen auftauchen von höchstem ethischem, ästhetischem, logischem Gehalt, die sich so fassen lassen (auch metrisch-rhythmische rechne ich dazu), dazu gehörte aber weiteres Ausholen. Einer, die kürzer abzuthun ist, erinnere ich mich eben, die sich in unteren Classen auch manchmal vorbringen ließ. „Warum sagt ihr nur: mein Bruder geht (kommt) auf die Thomasschule, der andere aber in die Bürgerschule? niemals umgekehrt in die Thomasschule und auf die Bürgerschule?“ Die Schüler stutzten alle, auch die Stumpferen, auch die Flegel, das Räthsel war gestellt, es griff ja in ihr eigenes Leben und Reden ein. Sie dachten alle sofort in ihrem Gedankenkreise herum, eifrig, wie wenn etwas verlorenes Wichtiges im Hause oder Garten zu suchen ist, wo jeder dem andern zuvorkommen will. Da kam wol einer und sagte: mein Vater sagt auch: ich muß aufs Amt, aufs Rathhaus, niemals ins Amt. „Gut, das bringt uns weiter, warum aber auf?“ Die Leipziger Kinder kamen nicht weiter damit, aber ein Kleinstädter hatte wol den Einfall: bei uns ist das Amt auf dem Schlosse. „Da kommts! und euer Schloß liegt doch wol hoch? oder höher als die Stadt?“ Ja, und nun sahen alle die Richtung, in der das Räthsel sich löst. Um kurz zu sein (ich ließ aber nicht locker mit Fragen und Findenlassen, so weit es irgend gieng, es war ja eine Lust!): für alles, was hoch oder hoch gedacht ist, nimmt man auf, für das, was unten im Alltagsleben stehen bleibt, in und die Unterscheidung ist dann aus dem Sinnlichen ins Geistige, aus dem Aeußeren ins Innere hinein fortgeführt worden, um dieses begreiflich zu machen, d. h. anschaulich zu erhalten (es ist ein auserlesenes Beispiel für diesen wichtigen Vorgang oder Übergang im Sprach- und Gedankenleben, für höhere Classen trefflich brauchbar); man geht aufs Gymnasium, weil das in den Gedanken als „hohe Schule“ stand, die über das Bürgerleben hinaus greift und führt, wie denn auch der Student auf der Universität ist („auf Akademien“ im Ausdruck älterer Zeit). Auch „auf dem Markte, auf der Straße“ u. dgl. wurde dann mit in Frage gestellt, ich machte mir wol auch den Spaß, nach der Realschule zu fragen, wie sie von der unter einander sagten: da gab's denn Streit um auf oder in, den ich auch hier nicht lösen kann. Aber ein Räthsel war dagewesen mit dem ganzen Reiz des Räthselrathens aus der Dämmerstunde.

Also das Rathen beim Übersetzen ist wol nicht überhaupt auszuschließen, ist doch das Verständniß jedes Satzes oder Gedankens in dem Augenblick, wo es eintritt, eigentlich zugleich ein glückliches Rathen, das Freude macht. Ich habe auch im lateinischen und griechischen Unterricht dem lieben sogenannten Präpariren gegenüber, das seit Jahrhunderten herkömmlich ist, oft gedacht: es wäre nicht übel, wenn den Schülern, etwa wöchentlich einmal in einer Stunde, ein Capitel aus Caesar oder Cicero o. dgl. unpräparirt zu behandeln vorgelegt würde. Da würde sich zeigen was die Schüler wirklich wissen und können, d. h. was sie im Geiste schon gegenwärtig haben und — was sie mit Neuem oder Halbneuem aus eigner Kraft aus dem Stegreif anzufangen vermögen (eine Kunst, die sie im Leben nachher so hochnöthig brauchen), da gäbe es die schönste Gelegenheit zur Übung in jenem geistbefruchtenden Rathen.*) Vorausgesetzt ist dabei freilich, daß die Schüler voraus erfahren, worum es sich in dem Capitel handelt, das müßte der Lehrer möglichst lebendig den Schülern gleichsam vorgeben. Denn wer z. B. in ein fremdes Land kommt, dessen Sprache er nicht versteht und doch lernen muß, der räth auch sicher nur dann den Sinn der fremden Worte, wenn er weiß, worum sichs handelt; er versteht die Worte von der Sache aus, so zu sagen von innen heraus, statt von außen nach innen, wie bei jenem mühseligen sog. Präpariren, und diesen Weg muß man auch den Schülern eröffnen: das ist aber wirklich am leichtesten zu thun beim Unterricht im Altdeutschen, wie ich nachher deutlicher zu machen versuche.

Es ist ja aber dort von ungefährem Rathen die Rede als von einer Gefahr für den Geist, also wol nicht von dem Rathen, welches das Räthsel trifft, sondern von dem was man Herumrathen nennt. Ja, dabei erkenne ich jene Gefahr vollständig an. Das kann doch aber nur vorkommen, wenn der Lehrer nicht dabei ist? also bei häuslichem Lesen? ist das so gemeint? So gab Koberstein seinen Schülern auf und verlangte den Nachweis dafür, daß jeder

*) Ich habe das vor Jahren einmal in einer öffentlichen Prüfung versucht, meinen Quartanern ein ihnen noch unbekanntes Stück Griechisch vorzulegen (was ich natürlich der Hörerschaft meldete): ich konnte mit dem Erfolg ziemlich zufrieden sein, mein Rector Stallbaum aber war sehr unzufrieden, ja ungehalten, so daß ich das Experiment nicht wieder gewagt habe.

das ganze Nibelungenlied für sich durchläse, wie das für den Homer üblich ist, daß also der Betrieb des Mittelhochdeutschen nicht hinter dem der classischen Sprachen zurückbliebe. Ich habe meine Schüler nie geradezu angeregt, zu Hause in den Nibelungen weiter zu lesen, weil ich eben jenes bloß rathende Lesen fürchtete, das rasch darüber hin fährt und sich ein Verständniß einbildet. Ich habe eine Scheu, ja einen Abscheu vor allem halbschürigen Verstehen, wie irgend ein Philolog. Und doch braucht man auch jenes häusliche rasche Lesen als Gefahr nicht zu fürchten, sobald in der Schule vom Lehrer genug Vorkehrung getroffen wird, daß die Schüler genügend erfahren und empfinden, was wirkliche Klarheit ist, die doch allein den Geist wahrhaft befriedigt, und was Oberflächlichkeit ist, die sich mit Halbheiten befriedigt fühlt und doch vor einer einzigen scharf gefaßten Frage nicht Stand hält, sich in ihrer Hohlheit bloß stellt. Ja mir scheint es, als gäbe das Mittelhochdeutsche gerade die allerbeste Handhabe, jenen Begriff von wirklicher Klarheit in den Geist der Schüler zu pflanzen und der Gewöhnung zur Oberflächlichkeit vorzubauen, eben weil es so viel Anlaß gibt zu scheinbarem Verständniß dadurch, daß es im Wortlaut so vielfach mit dem Neuhochdeutschen zusammenfällt, ohne doch im genauen Sinn mit ihm zusammenzufallen. An Dingen, die einander so nahe liegen, bis zum Verfließen, wie Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch, läßt sich genaues Hinsehen und Unterscheiden doch wol noch besser einüben und lernen, als an Dingen, die weit auseinander liegen, wie Latein und Deutsch?

Das ist zugleich der andere Punkt, der nach den preußischen Erläuterungen sich als fast unüberwindliche Schwierigkeit herausgestellt hat, die Aufgabe, eine für genaues Übersetzen ausreichende „Kenntniß der eigenthümlichen Bedeutung der scheinbar mit den jetzt gebräuchlichen gleichen Wörter zu erreichen“. Ist aber da nicht wieder der Lehrer abwesend gedacht? der Schüler rasch für sich lesend? Es ist aber der wichtigste Punkt in der ganzen Frage, sofern sichs um den Bildungswerth der alten Sprache handelt, der eine Hauptpunkt, mit dem sich das Altdeutsche von allen andern auf der Schule gelehrten Sprachen, ja von allen da gelehrten Gegenständen durchschneidend trennt und ihnen mit einer Sonderstellung scharf gegenüber tritt, wirklich eine große, unter Umständen übergroße Schwierigkeit oder — eine Hauptquelle für

Schulung des Geistes: dieß oder jenes, schwarz oder weiß, möchte ich fast sagen, je nachdem mans ansieht oder anfaßt.

Eine Schwierigkeit zunächst ist es ja auch für die Wissenschaft, ja die Hauptschwierigkeit, mit der wir bis heutigen Tag keineswegs schon fertig sind. Sie ist denn auch früh beobachtet worden, z. B. von Canzler in seiner Quartalschrift für ältere Litteratur II, 1, 18 (i. J. 1784): „Nicht sowohl die alten Worte machen die Schriftsteller der mittleren Zeit schwer, als vielmehr ganz bekannte, die aber ihre Bedeutungen oder Nebenbegriffe geändert haben", und von Gellert in seiner „Nachricht und Exempel von alten deutschen Fabeln" v. J. 1748 (den Fabeln vorgedruckt): „Endlich muß man auch bedenken (will man den alten Dichtern nicht unrecht thun), daß wir die eigentliche Bedeutung, den Nachdruck und die Kraft vieler alten Wörter nicht genug verstehen, daß viele von solchen Wörtern, wenn sie auch heute zu Tage noch gebräuchlich sind, doch entweder mehr oder weniger zu bedeuten angefangen haben, und daß also oft eine alte Stelle, die uns matt und unkräftig oder doch nicht zulänglich ausgedrückt zu seyn scheint, dennoch kräftig, poetisch und richtig gegeben seyn kann" u. s. w., was denn durchgängig als Mahnung und Warnung noch heutzutage gar dienlich sein kann, nicht etwa bloß für den Liebhaber. Jeder gewissenhafte Fachgenosse kennt das aus Erfahrung, trotz aller Hülfsmittel, die nun in Fülle vorliegen, wie viel ihm noch eigne Arbeit übrig bleibt, und daß die Arbeit an jener Schwierigkeit keineswegs schon abgeschlossen ist, zeigt z. B. der Vorfall, daß an einem der häufigsten Worte: gelouben, erst kürzlich bemerkt, man könnte sagen entdeckt worden ist, daß es auch nachgeben, zu Willen sein bedeutet hat (vergl. erlauben), und zwar in Stellen, die zu den gelesensten gehören, in viel durchgearbeiteten Dichterwerken*); wer diese, wie bisher geschah, mit der gewöhnlichen Bedeutung las, mußte doch das Gefühl haben, daß da ein Gedanke „matt, unkräftig, nicht zulänglich" ausgedrückt sei, mit Gellert zu reden, während der Ausdruck in Wahrheit „kräftig und richtig" war. Kommt doch ganz dasselbe noch im 18. Jahrhundert vor, bei den gelesensten Dichtern, ja in Stellen, die jeder

---

*) S. Lucae in der Zeitschr. f. D. Alt. 30, 367, auch in Grimms Wörterbuch unter gelauben.

Gebildete auswendig weiß! Wenn z. B. Faust bei Gretchens Seelenqualen im Kerker in den Schmerzensruf ausbricht: **Der Menschheit ganzer Jammer faßt mich an!** so versteht man das wol meistens, wie ich auch an mir einmal bemerkte, als stünde da: „der ganzen Menschheit Jammer", d. h. **Menschheit** so verstanden, wie wir es nun allein noch brauchen, während es damals auch noch Menschenwesen, Menschenthum bedeutete, also: aller Jammer, der den Menschen trifft. Oder wenn Schillers Wallenstein dem Menschen nachsagt, er sei „aus Gemeinem gemacht", und wenn Goethe von Schiller sagt:

> **Denn hinter ihm, in wesenlosem Scheine,**
> **Lag, was uns alle bändigt, das Gemeine,**

so wurde mir erst am Wörterbuche klar, als ich gemein geschichtlich zu bearbeiten hatte, daß wir da jetzt unmerklich eine Bedeutung unterschieben, die nicht dahin gehört, d. h. diejenige, die uns nun im Vordergrunde des Sprachgefühls steht, die heruntergekommenste, an der gewiß längst Jeder in Goethes Worten stillen Anstoß genommen hat, die aber damals noch gar nicht wirklich entwickelt war, wie sich zufällig nachweisen ließ: gemeint ist das Alltäglich-Gewöhnliche, als Gegensatz gedacht zum Hohen, Herrlichen, Ewigen, dem es als Hinderniß im Wege steht. Auch für **rühren** wären Stellen aus den gelesensten Schriftstellern anzuführen, die uns jetzt leicht eine falsche Färbung, einen verzerrten Sinn erhalten, weil wir dabei nur einseitig an Rührung bis zu Thränen denken, während es noch im 18. Jahrhundert außerdem jede starke Bewegung des Gemüths überhaupt bezeichnete, z. B. in Gellerts Fabel der Maler in Athen, die er Friedrich dem Großen vortrug, wenn es da von dem Maler heißt, als ihn das begeisterte Lob eines Fanten an seinem Gemälde irre macht: **Der Maler ward beschämt gerührt,** d. h. von Scham tief getroffen.

Was sich daraus für unsere Frage ergibt? Einmal doch wol, aus den letzten Beispielen (die leicht zu vermehren wären), daß die Aufgabe, die Schüler dieses Verschieben der Bedeutung wichtiger Wörter, das sich im Stillen eigentlich fortwährend vollzieht, erkennen zu lehren, dem deutschen Unterricht überhaupt nicht zu ersparen ist. Dabei läuft die Aufgabe von selbst glücklich wieder darauf hinaus, die Schüler im Selbstbeobachten und Selbstfinden zu üben, denn a l l e Wörter auf diesen Gesichtspunkt hin in den Lehrstunden

selbst anzusehen, auch nur die Menge der wichtigen, das versagt sich von selber und ist auch nicht nöthig, denn z. B. jene Fälle mit Menschheit und gemein einmal vorgebracht in der Stunde werden sicher die Wirkung haben, daß die Schüler fortan selber beim Schreiben und Lesen scharf aufachten auf diesen Punkt, vielleicht auch die, die sonst mehr stumpf kaum aufnehmen, was ihnen geboten wird; der ganze Reiz des Selbstfindens wird sich da in den Geistern geltend machen, auch der Reiz, etwas zu finden, was noch keiner gesehen hat!*) Auch Misgriffe, die unterliefen und nicht ausbleiben würden, könnten zur Lehre dienen, zur Schärfung des Sinnes im Beobachten der Dinge und seiner selbst statt ungefähren Meinens und flüchtiger Einfälle, denen man zu rasch traut.

Daß man aber auf diesem Wege, der doch wol nothwendig betreten werden muß, ebenso nothwendig ins alte Deutsch zurückkommt, auch wenn man sich nur das neuere Deutsch als eigentliches Lehrziel steckt, das scheint mir einfach unwidersprechlich. Da ist z. B. ein Gebrauch von ein, der aus dem heutigen Deutsch nicht zu begreifen ist. Man schreibt „an Ein Hohes Ministerium“, „an Einen hochweisen Stadtrath“ — einen? wie seltsam! mit dem unbestimmten Artikel, wo es sich um etwas gerade so Bestimmtes handelt! Mich hatte das lange philologisch oder logisch beunruhigt — und solche Unruhe oder Misbehagen an dergleichen Unbegreiflichem müßte doch bei jedem Schüler sich regen lernen, wenn der Unterricht wirklich ein philologischer oder logischer sein will, es wird der Ansatz und Anreiz zum Selbstdenken — als sich die Aufklärung im alten Deutsch fand. Für Titel ist es in Grimms Wörterbuch 3, 133 belegt bis ins 16. Jahrhundert zurück (unter meiner Mitwirkung), ein rat, eine eidgenoschaft u. ä., s. auch 5, 1694 ein könig, schon im 14. Jahrhundert, und nun wurde klar, daß es eben nicht der Artikel ist, sondern noch das Zahlwort: der Eine König, dens im Lande, der Eine Rath, dens in der Stadt gibt. Allerdings nahm dies ein dann zugleich den Klang eines Artikels an, aber an Kraft des Bestimmens über der, ein verstärktes der, so daß die alte Sprache eigentlich drei Artikel zur Verfügung hatte, sich über einander steigernd: ein, der und ein als noch stärkeres der. Das letztere findet sich reichlich

*) Es war schon oben S. 193 fg. davon die Rede, wo ich nachzulesen bäte.

im Mittelhochdeutschen, bisher noch vielfach übersehen*), z. B. Rol. 224, 10 ain helt, der bekannte vielgenannte (Olivier), Nib. 992, 3 L. Uote ein edel wîp, d. h. die wolbekannte, 1837, 1 Hiltebrant ein reke lobelich, 451, 2 ein schiffel, jenes schon genannte (358, 2. 387, 3) u. a. In der Gudrun ebenso, bemerkenswerth besonders 1433, 3 von der Schlacht ûf einem sande, d. h. auf jenem Wülpensande, wie ihr wohl wißt, daß ich ihn nicht zu nennen brauche. Bei Walther z. B., wenn 46, 32 die Minne aller werdekeit ein füegerinne heißt, die eine die es gibt, 4, 37 Maria ob allen magden ein magt, ein küniginne, 62, 10 ein klôsenære, der wolbekannte, mehrgenannte (daß es nicht Artikel sein kann, zeigt die wolberechnete Stellung im Pausenreim), 19, 5 eins tages als unser hêrre wart geborn, an dem hohen Tage, am Weihnachtstage, 100, 30 er (der Teufel) swîget unz an einen tac, den vielgenannten, den des jüngsten Gerichts, 75, 4 lîhte wirt mir einiu (so l. mit CA), die eine, die ich suche.**) Das setzte sich dann fort bis ins 16. Jahrhundert, z. B. wenn ein Verklagter erklärt: an den brief (Urkunde) kere ich mich nicht, sonder ich ziehe mich an ein Magdeburgisch recht. Magdeburger Fragen, her. v. Behrend S. 177, berufe mich auf das magd. Recht, das für den Fall allein Geltung hat; ein Geschädigter will einen Andern des Friedensbruchs bereden (gerichtlich überführen), wie michs ein recht lernet (lehrt). Blume von Magdeburg, her. v. Böhlau, S. 58, wie das Recht es verlangt, in aller Form Rechtens; von dem Fall des erledigten Kaiserthrons heißt es: wann ein rich ledig wirt und ein (der) erzbischof von Menze die korfursten verbodet (zur Wahl ladet). Frankfurts Reichscorrespondenz, her. v. Janssen 1, 431; natur, ein mutter aller ding. S. Brant, Thesmophagia 1 (Zarnckes Ausg. S. 147 a) die eine, die Allmutter. Noch Luther wendet das an, wenn er z. B. Jesum sagen läßt: ich bin ein guter hirte, griech. *ὁ ποιμὴν ὁ καλός* Joh. 10, 12, und ich bin ein rechter wein-

*) Diemer zur Genesis und Exodus 2, 115 a gab Beispiele aus dem 12. Jahrh., „ein verstärkend für der". Noch Lachmann änderte in den Nib. 747, 1 einer in jener, 1710, 3 ab eime in abeme, wie er 1696, 3. 1700, 3. 1889, 1. 1918, 3 der für ein verlangt, so unbemerkt war es ihm geblieben.

**) Auch ein ende geben gehört daher, bestimmte Auskunft, eigentlich das Letzte, was zu sagen ist, was man wissen kann.

stock und mein vater ein weingartner, ἡ ἄμπελος ἡ ἀληθινή, ὁ γεωργός 15, 1 (vergl. der weinstock V. 5). Davon ist denn unser „Ein Ministerium“ u. dergl. ein letzter Rest, festgehalten im Canzleigebrauch, steht aber nun in der Luft, dunkel und verwirrend, und kann seine Klarheit nur aus dem alten Deutsch erhalten, die aber nicht bloß für die Gelehrten gebührt, sondern für die Gebildeten überhaupt, also auf die Schule gehört, nicht erst auf die Universität, wo es nur die deutschen Philologen allenfalls erfahren. Von solchen Fällen und Fragen wimmelt es aber im lebenden Deutsch, und man will das alte Deutsch von den Gymnasien ausschließen? Sie bieten gerade auch die allerbeste Handhabe, um „wissenschaftliche Gewissenhaftigkeit“ in den Geistern der künftigen Gelehrten zu pflanzen und zu pflegen, weil die Schulung des Denkens sich naturgemäß am besten betreiben läßt an dem, an das und mit dem man am meisten zu denken hat, an der eigenen Sprache, die die Trägerin des eigenen Denkens ist. Was dem Geiste am nächsten steht, ist für ihn das Lehrhafteste, das Ferne wird ihm erst durch das Nahe hindurch faßbar (also auch das Latein durch das Deutsche), das ist ja nun glücklich ein sicher erkannter und anerkannter Hauptsatz aller Kunst des Lehrens und Lernens, den die Natur der Seele fordert: soll ihm gerade im höheren, höchsten Unterricht immer noch keine entschlossene, durchgreifende Anwendung werden? Sie muß ihm dauernd werden, es ist nur eine Frage der Zeit und einsichtigen Muthes.

Mir scheint aber, daß sich aus den kurzen Ausführungen den preußischen und österreichischen Bedenken gegenüber auch das ergibt, daß es mit jenem Naschen am Altdeutschen, wie es die tiefere Kenntniß des lebenden Deutsch fast in jeder Lehrstunde verlangt, nicht gethan ist, daß man zum Altdeutschen selber (in rechter Beschränkung) vorschreiten oder zurückkehren muß. Es genügt nicht, daß man z. B. den Schülern beiläufig einmal sage, **können** bedeute ursprünglich nicht vermögen, pouvoir, sondern wissen, savoir, da liege eine leidige Verschiebung des Bedeutungskreises vor (die aber sehr lehrreich ist, wenn der Lehrer tiefer gehen will, es läuft im Grunde auf ‚Wissen ist Macht‘ hinaus); daher denn **Kunst** eigentlich Wissen, Wissenschaft, daher noch **er kann lateinisch**, was ohne jene Kenntniß den denkenden Schülern leicht als grob oder

barbarisch erscheint dem Lateinischen und Französischen gegenüber; sie freuen sich auch mit ganz eigner Freude, das in dem urverwandten cognosco, γιγνώσκω selbst wieder zu erkennen, diese alten Bekannten werden ihnen nun aus Fremden zu Verwandten, die sie fortan mit andern, vertrauten Blicken ansehen. Es genügt nicht beiläufige Erwähnung, die sich bei **Vernunft** einmal wünschenswerth machen wird, daß mhd. vernemen nicht auf das Gehör beschränkt war, wie jetzt, sondern sich auf alle Sinne bezog, äußere und innere; das leuchtet ihnen gleich ein, sobald sie der Lehrer das Wort genau ansehen läßt: ver-nemen gleich lat. per-cipere, eig. völlig fassen, die heutige Beschränkung ist ein leidiges Absterben des an sich so klaren Wortes bis auf einen Rest, eine Ecke gleichsam, die nun im Leeren steht; aber noch nicht ganz, denn in **Vernunft** ist das innere Erfassen noch erhalten und auch **vernehmen** wird lange und spurweise noch heute im höheren Stil nicht sowol vom äußeren, als vom inneren verstehenden Hören gebraucht. Es genügt nicht, den Schülern beiläufig von **Märchen** zu sagen, daß es eigentlich eine kleine interessante Geschichte bezeichnet, von mhd. mære, als Adj. vielbesprochen, berühmt, daher auch interessant (unmære uninteressant, gleichgültig), als Subst. n. daz mære, eine Erzählung oder Kunde von Bedeutung oder wichtigem Inhalt, was ja ohnehin wieder in die laufende Sprache aufgenommen ist als altdeutscher Appetitsbissen (**die Mär**, aus dem Plur.). Das und vieles Andere, wenn man auch nur im Bereich der wichtigeren Wörter und Begriffe bleibt, genügt nicht beiläufig aus der Ferne gezeigt, das müssen oder sollen sie einmal in ihrem Leben oder ein paarmal an Ort und Stelle selber lesen, in seinem lebendigen Zusammenhang sehen, und warum denn auch nicht?

Wie dankbar sind ältere Gebildete, Männer und Frauen, wenn einmal das Gespräch auf solche Dinge kommt und es kann ihnen Einer solche Aufklärung geben, mit der Alltägliches, Trübes, Bestaubtes ihnen auf einmal so glänzt mit schönem weiten Hintergrunde! Aber — ich habe es oft erfahren — allemal mit dem ausgesprochenen schmerzlichen Bedauern, wol gar mit ernsten Vorwürfen, daß man ihnen in ihrer Schulzeit solche Dinge nicht gesagt, daß man sie von dieser schönen Welt fern gehalten hat, oft auch mit bitterer Klage, mit welch elendem Zeug im Vergleich zu

solcher Geistes- und Gemüthsnahrung ihre deutschen Stunden vertrödelt worden wären. Und findet sich erst Gelegenheit, mit Solchen einmal ein Stück Nibelungen, Gudrun, Walther u. dergl. ordentlich zu lesen (d. h. im Urtext, nicht in halbschüriger Übersetzung), da stellt sich bei ihnen leicht ein Entzücken ein, über das ich oft geradezu erstaunt war. Warum? Ja, doch wol, weil ihnen da auf einmal der Vorhang weggezogen war von einer reichen und schönen Welt, die ihnen so neu und doch in ihrer Art nicht fremd war, sondern gleich vertraut, ja die sie schon in dunkler Ahnung gefühlt hatten, da sie ja überall noch dicht hinter unserer heutigen Sprach- und Denkwelt steht mit tausend verbindenden Fäden, die nur ins Dunkle gerathen sind, und doch nicht so ganz, daß sie nicht mit leichter Mühe bei rechtem Angreifen wieder deutlich genug würden. Sie fühlen diese neue alte Welt als die *ihre*, als ihre eigentliche Welt, wo noch in Inhalt und Form alles wie morgenfrisch jugendlich ist, voll werdender und reifer Klarheit und Schönheit, von einer organischen Geschlossenheit, die man nachher so vielfach zerbröckeln, durch Unorganisches stören und auflösen sieht. Diese Erfahrung, die gewiß die meisten Fachgenossen gemacht haben, ist ein sicherer Wink der Zeit und der Natur, daß unser gebildetes Bewußtsein an einer hochwichtigen Stelle eine schmerzliche Lücke und Leere hat, die es nach Ausfüllung hungert, ein Hunger und Bedürfniß, die sich in ihrem Entstehen und Wachsen bis ins 15. Jahrhundert zurück verfolgen lassen, was ich gern ausführte, wenn dazu hier Ort und Zeit wären. Das Selbstgefühl im Gebiet der Geisteswelt, das dem deutschen Bewußtsein fehlte, zum Theil bis zu schmerzlicher Selbstverwerfung dem Latein gegenüber (z. B. bei Otfried schon), hat sich eben auf diesem Wege hergestellt, auf dem man aus dem beunruhigenden Gefühl wirklichen oder vermeintlichen Unwerthes oder Verfalles heraus sich selbst, die eigne reine Natur mit ihrer schaffenden Kraft suchte und wiederfand in der Vorzeit; wie der Einzelne in Zeiten, wo ihn das Gefühl einer verfehlten Entwickelung ängstigend überkommt, sich mit den Gedanken in seine Jugend zurück flüchtet, wo er sich als gesünder oder gesund wieder finden und fühlen kann, so hat es die Nation, die deutsche Volksseele gemacht und ist noch an der Arbeit. Zeigt es sich doch, wenn man sich in Europa umsieht, als eine allgemeine Erscheinung,

daß die Völker aus Zuständen heraus, die als verfahren erscheinen, sich selbst in ihrer Vorzeit wieder suchen, daß man sich in der Übercultur, die nachgerade für die weiter Denkenden und die, die nicht glücklich in sich selbst ruhen, eine Quelle von Sorge und Angst werden will, Trost und Glauben an sich selbst in der eignen Vorzeit sucht, als könne man von dort aus gleichsam neu zu leben anfangen — was denn auch keine Täuschung ist, denn eine solche Selbsterneuerung aus eigner Kraft und Art zu neuem Leben ist eine von Zeit zu Zeit wiederkehrende höchste Aufgabe, ein großes Lebensgesetz für den Einzelnen wie für die Völker. Und wenn man im 16. Jahrhundert und mit erneutem Anlauf im 18. Jahrhundert diese Selbsterneuerung im Alterthum suchte, so war das zwar kein ganzer Fehlgriff, aber doch ein halber, wie der große Verlauf der Bewegung gezeigt hat: als Ergänzung, ja als Berichtigung gehörte dazu eine Selbsterneuerung aus der eigenen, aus der deutschen Art; diese Erkenntniß, seit dem 17. Jahrhundert lebhaft aufleuchtend, kam in der Romantik zum Durchbruch, ist aber schon durch die deutschen Humanisten des 16. Jahrhunderts, eben die Erneuerer des Alterthums, zugleich mit wacker vorbereitet worden. Von dieser Bewegung, die wie Morgen- und Frühlingsluft durch die Geister geht, aus einem Hauch, womit sie begann, nun mehr zum Strom werdend, bewußt oder unbewußt, von ihr stammt und zeugt denn auch jene Freude bis zum Entzücken. Es ist, wie wenn Einer ein Stück seines Besitzes fände, von dem er nichts gewußt hätte und das ihn nun auf einmal in seinem innersten Dasein ergänzt, ihm seinen verschüttet gewesenen Grund wiedergibt. Die alten Worte und Gedankenformen mit ihrem eigenartigen und doch so vertraut anwehenden Klang und Gehalt treten einem entgegen, wie wenn er plötzlich vor Verwandten stünde, von denen er nichts gewußt, oder richtiger vor seinen Ahnen, die im Geiste doch nicht verstorben sind, sondern noch lebendig vor ihn treten können, und in denen er sich in seiner Art reiner erkennt als in sich selbst. Es muß dem Italiener so gehen, wenn er über seinen Dante, dem Griechen, wenn er über seinen Homer kommt: Das ist ja auch unser! Das sind ja auch wir!

Und man will diesen Weg, den der Zeitgeist weist, mit richtiger Fühlung wenn irgendwo, den höheren Schulen abschneiden?

aus denen doch nicht für die Gelehrsamkeit nur, sondern für die Bildung überhaupt die Führer kommen sollen? Man will diesen künftigen Trägern und Förderern der Bildung, womöglich des rechten Zeitgeistes, den Vorhang, der das Bewußtsein der Gegenwart von unserer Vorzeit trennt, für immer dicht machen und festschnüren? Gelüftet wird er schon oft genug von der untersten Classe an, durch die Sagen und Märchen, deren Geist das Gemüth da in sich saugt mit morgenfrischer Empfänglichkeit, durch den Geschichtsunterricht, in dem mitten aus den harten Kämpfen alter Zeiten auch die Gestalten der Helden mit einem Glanz in die Seelen eintreten, der unbewußt ihr eignes Denken und Wollen mit bestimmen hilft, so lange sie sich noch nicht der sog. nüchternen Kritik öffnen, deren wahrlich zu viel geworden ist in unserer Zeit, daß der Glaube an das Große und die Fähigkeit, es in sich zu fassen, bedenklich darunter leidet, dabei mit der auf einem Naturgesetz beruhenden Erscheinung, daß für den versinkenden Glauben an das gute Große sich von selber der Glaube an das schlechte Große einschleicht und dann auch die Lust daran mit ihren unvermeidlichen Folgen (s. z. B. S. 195). Oder, um bei dem Nächsten und Alltäglichen zu bleiben, wenn in einer untern Klasse einmal ein Blick geworfen worden ist auf Namen wie Müller, Schulze, Schmidt, wie es auf S. 117 fg. vorgeschlagen ward (ich müßte bitten das nachzulesen) und an ihnen der Ausblick in alte Zeit den Schülern eröffnet ist, so deutlich als mans verlangen kann, um bei der ersten Anlage eines Ortes mit Gedanken und Gefühlen nachträglich wie gegenwärtig zu sein, so wird ein solcher Ausblick von dem Allernächsten, Eigensten hinaus in solche Ferne, die eigne Ferne in den Seelen einen Reiz hinterlassen, der nicht wieder vergeht, einen Durst, überhaupt mehr zu hören und zu sehen von der eignen Vorzeit, in der ihnen alles noch so im ersten frischen Werden erscheint und eben darum noch so einfach und so klar und schön. Auf alle Fälle, der Vorhang vor der eignen Vorzeit ist den Schülern der obern Classen schon so oft und weit gelüftet und hinter ihm schon so viel gezeigt, was einem tiefsten Bedürfniß sättigend entgegenkommt und es anregt, daß er nicht mehr fest zu halten ist, daß man einmal mit ihnen in das Land der Vorfahren selbst gehen muß, in das sie von der Wirkung der schönen Märchen und Sagen an so viel ahnungsvolle Blicke von fern gethan

haben. Will man sie aber mit solchen Brocken abspeisen, wie sie von altdeutscher Sprache, Denkweise und Leben in den neuhochdeutschen Unterricht einzustreuen sind, so kommt mir das vor, als wohnten sie im Angesicht einer geheimnißvollen Insel, von der ihnen manchmal eine Blume, eine Frucht gebracht wird von eigenthümlich anmuthendem Duft, Anblick und Geschmack, die nothwendig das Verlangen reizen, die Fluren, Thäler, Berge und Wälder selbst zu betreten, wo solche Dinge wachsen, aber — sie dürfen nicht hinüber. „Warum denn nicht? da liegt doch die Insel in Sicht?“ Ja, wir haben nicht die Zeit, euch dort ordentlich herumzuführen, sie euch gründlich kennen zu lehren — gründlich? ist mir recht, so ist das wol der letzte Haken, an dem die mögliche Verständigung hängt.

In den preußischen Erläuterungen ist von ausreichender Kenntniß der Grammatik und Sprache, in den österreichischen von eigentlicher Sprachkenntniß die Rede, die in der zugemessenen Zeit nicht zu erzielen gewesen sind. Das ist ohne Zweifel richtig, für dieses Ziel ist die Zeit zu kurz. Aber — ist dabei das Ziel auch richtig gedacht? kann es nicht andere daneben geben? Man hat dabei offenbar das Altdeutsche in eine Reihe gestellt mit dem Lateinischen und Griechischen, allenfalls mit dem Französischen und Englischen. Ist das auch richtig? oder nothwendig? ist nicht ein Unterschied zwischen diesen Lehrstoffen und jenem? Ich glaube, ein tiefgreifender. Lateinisch, Französisch u. s. w. braucht der Schüler neben der Freude und Geistesnahrung, die sie geben können, zugleich für das Leben, für sein äußeres Fortkommen, wofür aber braucht er das Altdeutsche? Doch nicht fürs Leben, nur für sich, für sein inneres Leben, er braucht es nicht im gewöhnlichen Sinne, wozu es also von ihm fordern? Oder braucht er es etwa später in gebildeter Gesellschaft? Da zeigt sich der tiefe oder weite Unterschied zwischen beiden erst recht deutlich. Wer sich da mit Latein eine Blöße gibt (ein Studierter vorausgesetzt) oder auch mit dem Französischen auf einer starken Unkenntniß ertappt wird, der erschrickt pflichtschuldig, ärgert und schämt sich eine Weile. Wer aber da etwas werthvolles Altdeutsches nicht weiß, das andere wissen, der erschrickt nicht, er bedauert es höchstens und freut sich, es zu erfahren. Warum soll man also den Schüler über eine Unkenntniß im Altdeutschen erschrecken lassen, wie es fürs

Latein und Französisch geschehen muß oder geschieht? Diese sind ihm wie Brot, und wer kein Brot im Hause hat, muß erschrecken, sehe man jenes wie Kuchen an: wer keinen Kuchen hat, bedauert es wol einmal und freut sich, wenn er dann kommt, braucht aber über den Mangel nicht zu erschrecken. Lasse man doch unser liebes altes Deutsch in der Schule bestehen als Gegenstand freier Freude, willigen Ergreifens, innerer eigenster Neigung, mitten in den anderen Stoffen, die den Schüler streng fordernd Tag für Tag umringen, daß er damit viel Arbeit und selten Freude hat. Freude nährt auch, ist der Seele mehr als Kuchen, ist ihr ein Lebensbrot, das ihre Kräfte und Säfte aus tiefster Quelle nährt für andre saure Arbeit. Und wer etwa dabei als gewissenhafter Lehrer bange wird um den Begriff ernsten Lernens, der auch für die anderen Gegenstände davon Schaden erführe: hat nicht die Singestunde längst schon eine ähnliche Stellung? Auch da ist alles Gelingen und des Lehrers Verfahren an eignen Trieb, Lust und Liebe gebunden, die der Lehre entgegenkommen, und ein Eingreifen mit Strenge und Strafe, um einem, der kein Gehör hat, einen falschen Ton auszutreiben, oder ihm das reine Wiedergeben eines Accordes einzutreiben, wäre verkehrt und wirkungslos. Deshalb erschien uns als Schülern auch die Singestunde wie eine grüne Insel mitten in brandender See mit ihren Gefahren. Lasse man also auch das Altdeutsche als eine grüne Insel gelten, auf der sich der Schüler wöchentlich einmal mit freier Freude ergehen kann, wo es kein Zankens oder Strafens gibt, mit dem doch noch Latein und Französisch den Köpfen „eingebläut" wird, wie die Schule noch sagt aus der Zeit her, wo man dem Lernen mit fühlbaren Denkzetteln nachhalf, weil man da vom ganzen Innern des Schülers nur das Gedächtniß kannte: dafür ist das Singen zu edel und eigenartig, und das Altdeutsch soll es auch sein, meine ich.

Wie weit man freilich auf diesem Wege die Schüler bringen wird in Kenntniß und Verständniß der alten Sprache und Dichtung? Auf diese Frage mit ihrem bedenklichen Zweifel antworte ich wieder mit dem Rath: lasse man doch alle Gleichstellung mit dem Lateinischen und Französischen fallen, sie trifft nun einmal neben das Ziel. Bei diesen Sprachen ist das Ziel, das auch den ganzen Weg des Verfahrens bestimmt, das ganz bestimmte: daß der Schüler sich die Sprachen aneigne, wo möglich bis zum

Sprechen und Schreiben, oder wo man das Ziel kürzer steckt, nur auf das Verständniß, daß ers so weit bringe, etwas Lateinisches, Französisches u. dgl., zu lesen, ohne noch im Wörterbuch nachzuschlagen, schärfer bezeichnet, ohne noch an das Deutsche dabei zu denken, denn das ist auch für das Verständniß das einzig letzte Ziel, dem alles Lehren und Arbeiten von der untersten Classe an zustrebt, wenn mans auch nicht ausspricht oder wol gar nicht einmal merkt.*) Wie ganz anders steht in den beiden Punkten das Altdeutsche und sein Ziel. An Sprechen und Schreiben denkt da niemand, mit Recht, beim Lesen aber ist das gerade Gegentheil vom Ziel des lateinischen, französischen Unterrichts das rechte. Wenn der Schüler dort sein Deutsch vergessen soll, um das Ziel zu erreichen, so wäre das beim Altdeutschen ebenso unmöglich als falsch. Denn wenn er aus den Nibelungen oder Walther list, so kommt ihm in der Hauptsache eben sein Deutsch entgegen, nur nach Form und Inhalt, Körper und Geist in anderer, doch nicht fremder Gestalt; es im Grunde dasselbe was er schon besitzt, nur

*) Ich sehe nicht ein, warum man das etwa den Schülern nicht sagen soll, sie müssen doch wissen, wohin sie zu streben haben? Nur um mich zu sichern, daß ich mit dieser überhoch erscheinenden Forderung nicht ins Blaue hinein oder aus dem Blauen heraus rede, möchte ich hier doch erwähnen, daß ich mir dieß Ziel vor Jahren im lateinischen Unterricht schon in Quinta im Kleinen gesteckt habe (ohne alle Theorie, nur aus einem Gefühl heraus). Wenn da eine Fabel ordentlich durchgegangen war, z. B. die vom Hunde mit einem Stück Fleisch im Maule, der sich im Wasser gespiegelt sieht u. s. w., dann hieß es wol auch: nun macht einmal die Bücher zu, ich will euch eine Geschichte erzählen — und nun sagte ich das Geschichtchen vor mit möglichst lebendigem natürlichem Tone (auch wiederholt, wenn der lebendigste Vortrag nicht gleich gelang), so als ob es den Schülern ganz neu wäre und ich es auch eben erst auf dem Schulwege selbst gesehen hätte, so andringend gleichsam, daß sie selbst nur den Hund und den Bissen und das Wasser vor sich sahen und an das Deutsche zur Vermittelung des inneren Schauens nicht mehr zu denken brauchten, eigentlich auch nicht mehr deutlich ans Lateinische, daß sie fast vergaßen, es in fremder Sprache zu hören. Die Wirkung war, daß die Geschickteren es nun, mit einiger Nachhülfe in Formen, wiedergeben konnten, ohne es auswendig gelernt zu haben. So hatten sie über der Sache, dem Inhalt, dem Leben die Worte vergessen und — sie dabei am besten gelernt, d. h. sie hatten Latein gelernt von innen nach außen (mit Freude), nicht von außen nach innen, wie sonst (mit bloßer Arbeit und vielem Verdruß). Das war dann von selbst auch der rechte Anfang zum Lateinsprechen. Mir aber war jenes Verfahren ein geistiges Vergnügen, wie es nur eins geben kann.

in anderer Gewandung und Färbung, die ihn aber überall als das Ursprüngliche oder dem Ursprung näher Stehende anspricht. Wie sehr ihn gerade das auch reizen mag, daß ihm wol auch das alte Deutsch in sich weit schöner, vollkommener erscheint, als sein heutiges*), alles weist ihn daran doch immer zuletzt auf das Deutsch von heute, auf sein Deutsch zurück, das Element seines Denklebens, dem jenes den geschichtlichen Hintergrund gibt. Das Altdeutsche so zu sagen als Ding an sich zu behandeln, ohne alle Rücksicht auf das lebende Deutsch, das bleibe der Wissenschaft vorbehalten, für die Schule, für unsere höhere Bildung ist das lebende Deutsch das einzig rechte, natürliche Ziel der Kenntniß des Altdeutschen, so weit sie zu erreichen ist. Es ist ähnlich, wie wenn man das Leben eines großen Mannes list und da besonders von seiner Jugend oder Kindheit gefesselt wird: so anziehend da alles Einzelne ist, es erhält seine wahre Bedeutung und Anziehungskraft doch erst dadurch, daß man in den Zügen seiner kindlichen Art die Wesenheit des reifen Mannes selbst schon durchblicken sieht, deren tieferes Verstehen man sucht und am leichtesten dort findet; es kommt wol auch da aber vor, daß man Keime sieht, die sich nachher im Kampfe mit der widerstrebenden Welt nicht ganz oder recht entwickelt haben oder eine Form zeigen, die man anders wünschte, sodaß die reinste Freude an seinem Wesen doch in seiner Kindheit zu finden ist, während der Mann eine Weite, Tiefe und Größe des Geistes und Lebens zeigt, die dort noch fehlen muß. Wenn also der lateinische, französische Unterricht den Schüler, so kann mans doch am genauesten bezeichnen, selbst zum Lateiner, Franzosen im Geiste machen soll, so weit das möglich ist, so soll ihn der altdeutsche Unterricht zu einem rechten Deutschen machen, d. h. er soll das, was er schon ist, nur noch besser werden, ein besserer Deutscher, als aus dem heutigen Deutsch heraus möglich ist, weil da der Zusammenhang mit dem Geist der Ahnen fehlt, auf den doch alles auf Schritt und Tritt verweist und den der Zeitgeist auf richtiger Fährte wie sehnend

*) Mir sagte einmal ein amerikanischer Gelehrter, der hier deutsche Studien trieb: Ihr altes Deutsch ist doch viel schöner, als das heutige, und auch von Gebildeten, die man an altdeutscher Dichtung naschen ließ, habe ich das wiederholt mit Wärme aussprechen hören.

sucht. Und dabei ist selbst in dem Maß des Wissens, das man vom Schüler verlangen mag, zwischen den andern und der eignen alten Sprache ein Unterschied, wie er nicht größer sein kann. Denn wer von der Schule nur Bruchstücke von Latein und Französisch oder ein ungenaues halbes Wissen mit fortnimmt, der ist hinter dem Ziel gar zu weit zurückgeblieben und hat seine Zeit vergeudet; wer aber vom Altdeutschen aus dem Unterricht nur dies und das mit ins Leben nähme (es wird ja doch mehr, schon weil es meist mit Liebe getrieben wird), von dem möchte ich doch nicht sagen, daß er das Ziel verfehlt hätte, denn auch die versprengten Einzelheiten, die er wüßte, wären nicht so Bruchstücke eines zersprengten Ganzen, die an sich werthlos sind, wie das beim Latein u. s. w. wäre, weil sie doch ihre Einheit, ihr Ganzes immer dicht hinter sich haben am lebenden Deutsch; das Ziel, dem alle Einzelheiten zustreben oder dienen sollen, steht hier nicht in der Ferne, wie dort, sondern in nächster Nähe, ja im Schüler selbst — so tiefgreifend ist der Unterschied zwischen dem Schulziel bei den andern und der eignen alten Sprache, daß eine Gleichstellung beider im Schulbetrieb sicher nicht richtig ist.

Ähnlich ist es mit der unmittelbaren Kenntniß der alten Dichtung, die fürs Deutsche auf der Schule erreicht werden kann. Unser einer darf sich wol davon verhältnißmäßig viel wünschen, mehr als zur Zeit möglich ist. Bleibt es aber wenig, so beruhigt mich folgende Betrachtung (die auch für die Frage nach der Sprachkenntniß Geltung haben kann). Wenn in Gesellschaft die Rede darauf kommt, wer den Thüringer Wald, wer den Rhein kenne, so hat das *sehr* verschiedene Bedeutung. Wer auch nur einmal ein paar Stunden in Ilmenau, Reinhardsbrunn, auf der Wartburg o. ä. gewesen ist, sagt auch, er kenne den Thüringer Wald, wer nur auf dem Dampfschiff einmal an Rüdesheim, der Lorelei, dem Siebengebirge u. s. w. vorbeigefahren ist, sagt auch, er habe den Rhein gesehen. Und was sie sagen, ist auch nicht *falsch*, denn sie haben mit dem kurzen Besuch doch mehr oder etwas noch ganz Anderes vom Thüringer Walde und vom Rhein in sich aufgenommen und fürs Leben gewonnen, als aus Erzählungen Anderer, aus Beschreibungen und selbst Bildern gewonnen werden kann, d. h. *Geist* und *Leben* von Land und Leuten, die sich nur durch Selbstsehen, Selbsthören einfangen lassen, mit denen

man in unmittelbare äußere und innere Berührung gekommen sein muß, um sie zu fassen oder — etwas davon, denn auch hier hat das Maß und die Menge nicht die Bedeutung, wie sonst, da es für Geist und Leben ein ganz anderes Messen gibt, als für Stoff und Masse. Und so ist es auch mit Dichtung und Literatur, ja mit der Sprache überhaupt: wer auf der Schule einmal selber in den Nibelungen und Walther gelesen hat (unter Führung des Lehrers), und die Dichter gleichsam selber hat sprechen oder singen hören im Geiste und in oder aus ihnen ihre Zeit, wäre es auch nicht viel, der weiß doch mehr von ihnen, als wer nur literargeschichtlich von ihnen hat reden hören oder — sie in Übersetzungen gelesen hat, denn auch da läßt sich das Wesentliche, Eigene, Beste, was man Geist und Leben nennt, nur durch Selbstsehen und Selbsthören gewinnen. Ja „wer den Dichter will verstehen, muß in Dichters Lande gehen“, und wie leicht ist das hier, wenn man des rechten Zieles und Weges nicht vergißt.

Leicht? — ich habe im geraden Gegensatz zu den amtlichen Stimmen oben, die das Altdeutsche zu schwierig finden für die Schule, auch sagen hören, es sei zu leicht, mache zu wenig Mühe und tauge darum nicht für strenge Schulung des Geistes; das kam von Leuten, die einen hohen Begriff von strenger Arbeit haben, ohne welche keine leicht gepflückte, rasch geschmeckte Frucht dem Geiste wahrhaft fruchtbar werde, was denn an sich gewiß richtig und wichtig ist, aber nicht ohne Ausnahme. Das Urtheil war gewiß veranlaßt durch Stücke und Stellen in altdeutscher Dichtung, wie etwa folgender Spruch Freidanks (von dem eine gute kleine Auswahl in den Lehrbüchern recht wünschenswerth ist):

swer zwêne wege welle gân,
der muoz lange schenkel hân.

Das ist freilich leicht begriffen, fürs 13. Jahrhundert geschrieben und doch noch von dem Deutschen des 19. Jahrhunderts sofort verstanden, obschon von den Formen eigentlich nur zwei genau zu den heutigen stimmen; die Frucht ist rasch und ohne Mühe gepflückt, ist sie aber auch fruchtlos? Man ist ohne alles mühsame Emporklimmen zum Gedankenkern gleich bei diesem selber und schmeckt ihn voll, man sieht im Geiste gleich den Versuch, bei einem Kreuzweg zwei Wege zugleich weiter zu gehen, wie man sieht im Geiste (und fühlt in sich, gemüthlich und leiblich), wie

sich da die Schenkel verlängern müssen oder müßten (merkwürdig geben die Handschriften alle den Indicativ, nicht den Conjunctiv, den man erwartet), und steht nothgedrungen im Augenblick ab vom Versuche, weiter zu denken oder zu gehen, mit Lachen (wenn auch nur innerlich) und — Erfassen einer werthvollsten tiefen Wahrheit, die man ja schon aus eigener Erfahrung kennt, aber noch nicht so durchschlagend hat aussprechen hören oder „darstellen", denn man sieht die Wahrheit eben vor sich, sieht sie mit Lust und Lachen und verliert das Bild in sich nie wieder.*) Ist das bloß schmackhaft, nicht auch fruchtbar? Der Spruch ist wirklich zugleich wie ein Kunstwerk im Kleinen, an dem man denn auch das tiefste Gesetz aller Dichterkraft nahe und leicht erkennen und lehren kann (dabei auch das Wesen des Humors im besten Sinne): daß der Geist, der das Ziel ist, doch ganz in Sinnliches übersetzt und so verkörpert jedem faßbar werde, dem Kinde schon wie dem Denker zugleich dienlich als Lust und Lehre, Lehre mit Lust. Und solcher Dinge ist die alte Dichtung und Sprache voll, darin liegt das Jugendliche, Lebendige, Morgenfrische, in sich Fertige der Vorzeit, das jene Anziehungskraft ausübt, von der oben die Rede war, auf Jeden, der einmal von diesem Quellwasser recht gekostet hat, es ist wie ein Heilquell, wie ein Jungbrunnen für unsere Zeit, deren Geist so tief abstractionskrank ist.

Und solche leichte Stellen, die noch dem Leser des 19. Jahrhunderts rasch wie mit einem Gedankenblitz ihren Inhalt geben, sind auch in den Nibelungen und Walther reichlich zu finden. Man denke sich z. B. einen Schüler oder einen Gebildeten ohne altdeutsche Sprachkenntniß die Schilderung der Kriemhild lesend, wie sie bei Hofe vor Siegfried erscheint:

> Sam der liehte mâne vor den sternen stât,
> der (deren) schîn sô lûterlîche ab den wolken gât:
> dem stuont si nu gelîche vor andern frouwen guot u. s. w.,

so blitzt das Bild, das ihre Schönheit malt und dem Leser zugleich genug auszumalen überläßt, ebenso rasch auf und haftet in der Vorstellung dauernd, wie jenes Bild von den langen Schen-

*) „Niemand kann zweien Herren dienen", wie wir jetzt sagen, hat doch bei weitem nicht die Kraft und Klarheit, wie jener Spruch des 13. Jahrhunderts, warum? weil es dabei doch mehr zu denken als zu sehen gibt, während dort das Denken ganz in ein Sehen hinübergesetzt ist.

keln, obschon dabei sprachlich etwas mehr zu rathen bleibt als dort. Oder wenn Walther ein Lied zum Preis seiner frouwe, zugleich ein Frühlingsfestlied, anhebt:

Sô die bluomen ûz dem grase dringent,
same si lachen gegen der spilnden sunnen,
in einem meien an dem morgen fruo,
und diu kleinen vogellîn wol singent
in ir besten wîse die si kunnen,
waz wünne mac sich dâ gelîchen zuo? u. s. w.,

so steht das Bild des lachenden und jubelnden Maienmorgens auch rasch vor dem inneren Blick, zum eigenen Ausmalen einladend, falls man sich nicht zuerst mit den Formen, den Abweichungen vom heutigen Deutsch quält oder gequält wird, wozu nachher Zeit ist, soweit nöthig.

Das sind freilich leichte Stellen, zu leicht für den strengen Schulmann und seine Zwecke, und er kann wol das ganze Altdeutsch in solchem Sinn zu leicht finden für den Schüler, weil ihm da überall Heimisches, Bekanntes oder Halbbekanntes zu viel entgegenkommt; doch ist auf dieses Bedenken wol oben schon genügend geantwortet und wird sich mehr Antwort finden, daß auch dabei Arbeit und Arbeitsübung genug ist. Aber, wäre es auch genau an dem, wenn ich mich in die Seele des Schülers denke, muß ich sagen: gönne man doch den Schülern neben der vielen Plage, die sie mit dem Verstehen sonst haben und die ja nicht ganz fallen soll, soweit sie geistbildend ist, gönne man ihnen doch in diese ewige Plage hinein auch solche Augenblicke, wo sie einmal rasch die Frucht pflücken können, die doch auch nicht bloß schmackhaft ist, sondern auch nahrhaft? ja nahrhaft für die wichtigste Stelle in der Seele, bis zu der jenes mühselige Verfahren von außen her schwer oder gar nicht vordringen kann. Den inneren Sinn zu nähren, der allein die Freiheit geben kann zur Herrschaft über das bloß Stoffliche, Äußerliche, das auch in der Geisteswelt waltet und Herr sein will, ohne dazu berechtigt zu sein, ist das nicht auch Zweck und Aufgabe der Philologie, der Schulphilologie wie aller weiteren? Wir haben nach meiner Überzeugung und Erfahrung in unserem ganzen Bildungswesen keine Stelle, wo dieses hohe Ziel so sicher verfolgt und erreicht werden kann, als eben die Philologie, außer etwa die Kunst: aber die Beschäftigung mit der Sprache fällt eben nach Form und Inhalt

zuletzt, oder auch gleich zuerst, unter den Gesichtspunkt der Kunst, vom ersten Sprechen und Schreiben an bis zur letzten Stilübung oder dem höchsten Dichterstudium, was ich gern weiter ausführte.

Es gibt ja dem Gehalt nach solche Dinge, wie oben aus mhd. Dichtung angeführt, in den griechischen, römischen Schriftstellern auch, aber mit welchem Unterschied für den Schüler! Da müssen sie von außen her anfangen, vom aller Äußersten, und haben mit dem Außenwerk so viel zu thun, ja so viel zeitraubenden Aufenthalt, daß sie oft genug ganz darin stecken bleiben, zumal die Lehrer allermeist gerade darauf das Hauptgewicht legen oder gar darin ihre einzige Lehraufgabe sehen (sich selbst zur Verkürzung ihrer Amts- und Lebensfreude); so kommen sie beim Latein oder Griechisch kaum in der obersten Classe dazu, das Außenwerk, das sie durch Jahre und Classen hindurch verfolgt hat, endlich auch als das zu sehen, was es ist, d. h. als Träger des Gedankens und der Empfindung im Dienst des Geistes stehend, der es geschaffen hat und um dessentwillen es allein da ist, als Schale für den Kern. Das müssen sie doch auch lernen? Dazu kommen sie eben rasch oder rascher und leichter beim Altdeutschen, bei den fremden Sprachen schwer oder gar nicht. Es sind zwei Wege des Verstehens, dieser Geistesarbeit, die uns der Welt gegenüber überhaupt aufgegeben ist, zwei Wege einander gerade entgegengesetzt: der eine dort von außen nach innen, der andere hier von innen nach außen.*) Hier steht der Schüler gleich oder bald vor der Sache, der die Worte dienen und versteht diese von da aus (wenns der Lehrer nicht unrichtig anfängt), wie der Auswanderer in fremdem Lande, der fürs Lernen der fremden Sprache die Sache vor sich sieht, von der er reden hört (S. 226). Und dieser Weg, richtig betreten, könnte dann auch dem Lernen

---

*) Wäre es thunlich, diese Betrachtung weiter zu verfolgen, so würde sich herausstellen, daß sich, so seltsam das klingen mag, beide entgegengesetzte Wege vereinigen lassen, nach meiner Überzeugung gleich vom ersten Sprachunterricht an (vergl. das 1. Cap. S. 8 ff.); der eine Weg, der von außen, hat aber zur Zeit noch in allem Unterricht zu einseitig die überlieferte Herrschaft und bedarf dringend der Ergänzung durch den anderen. In Wahrheit wird ohne diese Vereinigung schon jetzt und von je her nichts wirklich erzielt im Sprachunterricht (wie im Verständniß der Welt überhaupt, besonders der Menschenwelt).

des Lateins u. s. w. zu Gute kommen, so daß das ganze philologische Schulziel vom deutschen Unterricht wesentliche Förderung gewinnen könnte.*)

Wie es sich auf diesem Wege mit dem Lernen im engeren Sinne im Einzelnen verhält, dem Lernen des Äußerlichen, Formalen, versuche ich deutlicher zu machen. Ich male mir eine Lehrstunde aus, in der einer höheren Classe etwas Mittelhochdeutsches zu allererst vorgelegt würde, und was der Lehrer dabei zu thun fände, und denke mir den Spruch aus Freidank benutzt, der sich vortrefflich dazu eignet. Da sind, genau zugesehen, nur zwei Worte heutzutage ganz unverändert (lange schenkel) und er ist doch gleich verstanden worden; das seltsame und doch so vielsagende Bild, aus dem Gedanke und Spruch entsprungen sind, steht klar, fest und fesselnd vor dem inneren Auge und nun kann die Arbeit von innen nach außen beginnen. Bei gân und hân wäre zunächst nichts zu sagen, sie sind allen schon vertraut aus dem Knittelversstil, der denn bei der Gelegenheit rasch in sein rechtes Licht zu rücken wäre, als ein so spätes Nachleben der alten Kunstform über die lange gelehrte Zeit hinweg, aus der unser heutiger Stil gekommen ist, oder vielmehr darunter hinweg, wie im Unterwasser stockend versunken und ohne Pflege dem Augenblicke des Spaßes überlassen, wo man mit dem Mittel leisen oder offenen Spottes über den glücklich überwundenen altfränkischen Stil eine lustige oder auch gemüthliche starke Wirkung suchte; das würde zugleich, in wenigen Minuten gewonnen, ein Blick über die seltsame Entwickelung unsers Stils und unsrer Bildung überhaupt hinweg, ein Blick, der in raschem Zuge (mit denen solche Dinge erfaßt sein wollen, und die Schüler leisten das schon), das eigne Leben, die eigne Lebenslinie von Jahrhunderten vor die Augen stellt, nein, dem fühlenden Erfassen wie gegenwärtig dargibt; das Spaßhafte ist

*) Ich bäte hier die in der Anm. auf S. 239 vorgebrachte Erfahrung in dieser Beziehung zu betrachten oder weiter zu erwägen. Ich habe nie Anstand genommen, wo es die Gelegenheit gab, bei besonders wichtigen und schwierigen Stellen meinen höheren Schülern, wie nun meinen Studenten, das als Ziel des Philologen aufzustellen, daß er bis zu dem Punkte oder auf die Linie im Innersten vorzudringen habe, auf dem der schaffende Gedanke des Dichters oder Schriftstellers stand oder sich bewegte. Ist doch keine Conjectur möglich, wo es sich nicht bloß um Kleinigkeiten handelt, ohne ein solches Sehen von innen nach außen, mit dem man dem Dichter nachschafft.

ihnen von dem gân und hân nun auf einmal weggewischt, sie sehen sie wieder in ihrer Farbe.*) Wenn der Lehrer die Formen auch gleich mit erklären wollte in ihrer Entstehung, daß sie ganz gerechtfertigt erschienen (nur nicht mit gelehrtem Zöpfchen), so wäre das schon gut, aber fürs erste Mal wol zu aufhältlich und gar nicht gleich nöthig, da sie zu oft wieder vorkommen.

Was an dem Spruche der heutigen Sprachgewöhnung (von der immer nothwendig auszugehen ist) noch aufstößt, wenn der Gedanke nach dem raschen Gesammteindruck nun das Einzelne besieht, das ja in die schöne Färbung des Gesammtbildes mit eintreten soll, das ist außer zwêne, das doch noch nahe genug liegt, welle und swer. Jenes kennen die Schüler in einem großen Theil von Deutschland als bäurisch und mit dieser Färbung ist es störend, sie muß weggewischt werden. Das geschieht am raschesten, wenn der Lehrer für welle, weln statt wolle, wollen, an lat. velle, vellet, velim erinnerte (neben volo), oder besser auf eine Andeutung hin von der Classe finden ließe; damit rückt es sofort in großes geschichtliches Licht, das welle klingt nicht mehr bäurisch (oder das Bäurische tritt in rechtes, wissenschaftliches Licht) und reicht sich sogar mit dem fernen, vornehmen Latein vertraulich die Hand, beide erläutern einander. Weiteres wäre für das erste Mal nicht rathsam, das Gesagte wird aber in allen offneren

*) Beiläufig, solche Einsichten oder Erkenntnisse, die auch für weitere Zwecke von hohem Werthe sind, kann man nur an der Muttersprache haben, weil dazu das von Kind auf angewachsene Sprachgefühl gehört, wie denn einem Franzosen oder Engländer jenes gân und hân in seiner Eigenheit unzugänglich ist, außer wenn er an Entsprechendes in seiner Muttersprache denken kann. So ist denn das auch fürs Latein brauchbar, wenn Terenz oder Plautus gelesen wird; das Eigenthümliche an deren Stil so zu empfinden und zu verstehen, wie es Cicero, Virgil und ihre Zeitgenossen empfanden, wird uns doch nur annähernd möglich, so fern wir die entsprechende Erfahrung an der Muttersprache dort anwenden, unser Eigenes, Nahes in jene Form übersetzen können. Übrigens kann man daran auch einen Umschwung in der Stimmung beobachten. Ich habe manchmal Gebildete gefragt, ob ihnen dergleichen altdeutsche Brocken wie **han** und **gan**, die man ja nun so viel in Sprüchen liest, auch an der Wand, störend sind, wie sie das noch vor nicht langer Zeit dem vorstrebenden Bildungsgefühl waren, und sie verneinten das bestimmt, äußerten vielmehr ein eigenes Gefallen daran, d. h.: was vordem einen spaßhaften Reiz gab, ist nun eine anmuthende Würze geworden, woran sich denn deutlich der Umschwung des Zeitgeistes zu Gunsten unserer Vorzeit zeigt.

Köpfen einen Reiz zurücklassen, auch davon mehr zu erfahren, da ihnen auf einmal der Vorhang gelüftet ist vor einer reichen alten Welt für sich, d. h. sie freuen sich in sich schon im voraus mit einer gewissen frohen Neugier auf spätere Stunden: ist das nicht auch ein wünschenswerthes Lehrziel neben dem des augenblicklichen, abschließenden Lernens? Das ist gerade die beste Lehre, die auch an dem, was sie als fertig vorlegt zum geistigen Erwerbe, zugleich die Aussicht vorläufig zu eröffnen weiß, mit der es hinter sich weist auf Weiteres, Größeres, Höheres (nur Todtes, Starres zeigt sich abgeschlossen, d. h. aus seinem Zusammenhang gerissen).

Auch für swer wäre zunächst das Latein brauchbar, denn die Lebhafteren wenigstens empfinden bei diesem oft einen stillen deutschen Neid, wenn ihnen da knappe gute Formen oder Wendungen entgegentreten, welche der Muttersprache abgehen, die sie ja von früh auf gerühmt fanden von Dichtern u. A. Ich erinnere mich deutlich, wie mich die swer, swâ, swie u. s. w. erfreuten, als ich zuerst davon erfuhr, weil sich nun das quicunque, ubicunque, utcunque u. s. w. so hübsch vorfand in unserer Vorzeit. Fragte etwa ein Wißbegieriger, was denn das merkwürdige s— eigentlich ist (solches Fragen mitten in der Stunde würde ich gerade hier erfreulich, nicht disciplinstörend finden), so müßte der Lehrer freilich Bescheid geben können, wenn er auch wieder auf später verweisen kann (auch um etwa erst zu Hause selbst noch „nachzusehen"), damit über dem Einzelnen das Bild von den langen Schenkeln, das der Mittelpunkt der Stunde bleiben muß, nicht zu sehr zurücktrete in den Gedanken. Was Joh. Scherr einmal der Wissenschaft von heute nachgesagt hat, sie sei über dem zu genauen Hinsehen kurzsichtig geworden, das kann außer dem Naturforscher niemand dienlicher sein zur Warnung, als dem Philologen, auch dem Schulphilologen, der die Schüler, das junge Geschlecht, in diese Kurzsichtigkeit des Geistes (neben der die körperliche schon so bänglich im Wachsen ist) rettungslos hineinziehen kann oder davor kräftig bewahren, je nachdem er es macht und selber schon kurzsichtig ist oder noch nicht. Man kann auch ein Bild so nahe besehen, daß man vor lauter Genauigkeit das Bild selbst nicht mehr sieht.

Es gäbe freilich an dem Spruche, vorausgesetzt, daß da die Schüler zum ersten Male vor das Mittelhochdeutsch treten, an der

Hand des Lehrers, immer noch genug zu besprechen, so kurz und leicht er ist, z. B. das muoz mit seinem Diphthong und seinem z; auch der auffallende Indicativ müßte gleich mit abgethan werden, aber das müßten die Schüler aus sich selber finden, der Fall ist zu günstig, um daran das Wesen des Conj. und Ind. zu beleuchten.*) Aber möglichst viel verschieben, damit man in der ersten Stunde beim Leben bleibe und sich nicht in den Winkeln der Grammatik verkrieche, in denen sie ohnehin so viel herumzukriechen haben und sich an den Kopf stoßen. Aber eins gehört doch noch zum Leben, was mir recht wichtig scheint und gleich mit vorzubringen ist, ich meine den Klang der alten Worte in ihrer Zeit und seinen Unterschied von heute. Freilich sind wir über die Aussprache des 12., 13. Jahrhunderts keineswegs schon allenthalben sicher, zumal darin schon damals auch ein Wandeln und Werden bestanden hat, und ich sehe keinen Grund, warum das der Lehrer den Schülern nicht gleich zuerst mit sagen soll. Aber ein wichtiger Umstand, der den Klang oder Wolklang des alten Deutsch dem heutigen gegenüber wesentlich bedingt, ist gleich mit nachdrücklich vorzuführen, der Unterschied in Länge und Kürze der betonten Silben. Wenn wir jetzt eigentlich nur einförmig, eintönig lange Tonsilben haben, so stand ihnen von Haus aus sowohl Kürze als Länge zu Gebote, so daß sogar dasselbe Wort mit Kürze und Länge im Stamm ein ganz verschiedenes sein konnte, wo dann im Neuhochdeutschen die durchgehende Verlängerung vielfach ärgerliche Verwirrung herbeigeführt hat. Das muß den Schülern näher gezogen werden, es ist ja zu lehrreich und anregend, aber nur allmälich, auf Grund geeigneter Proben. In der ersten Stunde, die ich mir denke, hätte der Lehrer nur in unserm Spruche das wege, auch swer und der recht scharf mit Kürze zu sprechen,

*) Der Gedanke, der im ersten Satzgliede nur als Einfall auftritt, der ins Gebiet der Unmöglichkeit, des eben bloß Gedachten, gehört, schlägt im zweiten Gliede in Folge lebhaftester Vorstellung in gesehene Wirklichkeit um, was dann die humoristische Beweiskraft des Ganzen steigert. Kann doch auch umgekehrt etwas recht Wirkliches im Conj. auftreten (am merkwürdigsten in Ausrufen wie: da wären wir endlich! das hätten wir glücklich!), sobald es nur als gedacht oder empfunden ausgesprochen wird, als im Kreis des Inneren, des Subjects auftretend, während es der Ind. ins Äußere, ins Object hinaussetzt, was denn auch mit Vorstellungen geschehen kann.

daß es den Schülern stark auffiele (ohne den Gehalt zu stören), damit ist der Grund gelegt zu Weiterem. Und dann müßten die Schüler aufgefordert werden, das kleine Kunststückchen (denn so erscheint es ihnen zuerst) nachzumachen, der Lehrer weiß schon, welche aus der Classe das am ersten fertig bringen. Die Andern müssen aber dann auch alle dran, es wird manchem förmlich schwer, wol schwerer selbst als die Aufgabe, welche die Aussprache des Französischen, Englischen stellt, weil hier die Zunge bei Worten und Klängen, die ihr ganz geläufig sind, auf die sie eingeleiert ist, auf einmal eine abweichende Bahn gehen soll, wenn z. B. in sëhen auch das h wieder mit gesprochen werden soll, das sie sonst verschlucken ohne es zu wissen, oder in naht ein reines h statt des heutigen ch. Aber eben das ist das Nützliche an dieser Zungen- oder Mundübung, daß es dabei gilt, einen Schlendrian zu brechen. Man muß sie nicht mit trockner Strenge, eher mit Humor, aber doch mit Entschiedenheit betreiben. Besondere Noth gibt es dabei mit dem Verschlucken des e in Endungen, das jetzt die Aussprache beherrscht, ohne daß mans eigentlich weiß oder will, wie **betn**, **ladn**, **habn**, **singn**, **nehmn** (oder vielmehr **nehm̄**, **sinḡ**, d. h. mit verlängertem —m und —ng); das ist fürs 12., 13. Jahrhundert nicht zu dulden, schon weil es den Rhythmus und Reim stört oder zerstört, es ist nicht locker zu lassen, bis das e wieder eingesetzt ist (nur nicht pedantisch betont, wie sies dann zuerst versuchen) und sie auch diesen Schendrian an sich brechen lernen, eine wichtige Kunst, die ihnen für höhere Zwecke zu Gute kommen kann, es ist ja doch der Anfang zur Kunst der Selbstbeobachtung und Selbstbezwingung. Sie haben aber auch bald Freude an diesem reineren, schöneren Klange, in dem sie nun bekannte Worte an sich selbst hören und um Jahrhunderte älter fühlen, dieselben, und doch anders. Kann übrigens der Lehrer gelegentlich die Entstehung des **betn**, **singn** u. s. w. erklären, wozu die ersten Ansätze oder Anlässe schon eben ins 12. Jahrhundert zurückgehen, so wäre das ein weiterer Gewinn für den geschichtlichen Blick über die Entwicklung von Jahrhunderten hinweg, an einer so nahe liegenden Kleinigkeit sicher gewonnen. Eine schöne Übung der Art ist auch die, daß sie nach kurzem Tonvocal einfache Consonanten wirklich einfach sprechen lernen (was uns nun große Mühe macht), also z. B. nëmen, nicht nëmmen (altalem. gleich nennen, eig. nemnen),

bĕte, die Bitte, nicht bette, das Bett, hăse, nicht hasse, wĕge, nicht wecke oder weche; es ist eine ausgezeichnete Zungenübung, zugleich auch Hör- und Willensübung. Nur muß das mehr gelegentlich, geduldig, gemüthlich betrieben werden, ohne von der Strenge des Zieles etwas nachzulassen, es kann gerade im Kleinen recht sicher an Genauigkeit gewöhnen, die neben dem Lebensvollen der Auffassung ganz gut als Ziel hergehen kann und gerade hier selber ins Leben einschlägt, da es darauf ankommt, die Wörter in den Klang zurückzuversetzen, den sie im Leben wirklich hatten.

Ich führe gern fort, schon weil es mir selber eine eigene Freude macht, diesen Betrieb des altdeutschen Unterrichtes weiter zu beschreiben, wie ich mir ihn auf der Schule am liebsten denke, auf Grund eigner langer Übung, muß mich aber mit solchen Andeutungen begnügen. Es kommt aber noch die Frage dazwischen: wo bleibt die Grammatik? Ich kann nun da nicht anders denken, als es auf S. 16 fg. vorgebracht ist in Bezug auf den grammatischen Unterricht in den Elementarclassen. Dort bin ich wol auch gegen den Verdacht geschützt, daß mir die Bedeutung und der Reiz der Behandlung der Grammatik als System wol nicht recht bekannt sei. Wer, wie ich, so glücklich gewesen ist, solchen Unterricht von mehr als einem geistreichen Lehrer zu genießen, der weiß genau, was systematischer grammatischer Unterricht einer Sprache auch in der Formenlehre schon werth sein kann für den jungen Geist, der eben zum Bewußtsein erwacht, wie die Sprache, dieses höchste Wunderwerk des Menschengeistes, als geschlossenes lebendiges Ganze für sich dargestellt ihm zugleich die tiefste Anregung und Schulung geben kann für gesundes philosophisches, ästhetisches, historisches Denken, so daß ich solchen Unterricht allen Primanern von Herzen wünschen möchte. Aber es gehört dazu eben ein geistreicher Lehrer und empfängliche Schüler, ohne das wird der bloß grammatische Unterricht, selbst in der Hand eines gewissenhaften Lehrers, bekanntlich zum Trockensten was es gibt, wird sogar gern, was man sterbenslangweilig nennt, so daß man von begabten Schülern geradezu auch Worte des Abscheus darüber hören kann. Fürs Altdeutsche wäre jener Unterricht natürlich an sich auch möglich und wünschenswerth, brauchte aber schon mehr Zeit, als dem ganzen Gegenstande jetzt zugesprochen werden kann. Als durchaus nothwendig aber kann ich besonderen grammatischen

Unterricht überhaupt nicht anerkennen, so sehr das gegen die herkömmlichen Begriffe verstoßen mag.*) Wenn man ihn als nothwendig ansieht, als unumgängliche Vorbereitung zum Lesen und Verstehen, die ohne ihn in der Luft stehen würden ohne Boden unter den Füßen, so kommt das wol zunächst von jener Gleichstellung des Deutschen mit dem Lateinischen, von der oben die Rede war. Sie ist aber auch hier bestimmt ein wolgemeinter Fehlgriff. Freilich läßt sich sagen: soll denn ein Schüler ein Capitel aus Caesar verstehen können, ohne daß er auch nur decliniren gelernt hat?! nicht aber: soll er ein Lied aus den Nibelungen lesen können, ohne daß er decliniren gelernt hat? Beides liegt seiner Art nach so weit aus einander, geht in so verschiedener Richtung, daß es sich gar nicht vergleichen läßt. In den grammatischen Formen kommt dem Schüler dort, wie im Wortvorrath, so wenig Fremdes entgegen, daß er das Meiste rathen kann (ich meine es in dem Sinne, wie S. 224 ausgeführt ist), daß er die nöthigen Formen gleich an der Sache selbst, am lebendigen Ganzen lernen kann, aus dem sie in der Grammatik herausgeschnitten und ins Leere gestellt erscheinen, d. h. er geht auch darin, natürlich mit dem Lehrer als Wegweiser, den oben beschriebenen Weg von innen nach außen, statt umgekehrt, wie es das Herkommen der Lateinschule auferlegt. Muß doch auch der italienische Schüler z. B. dem Caesar so gegenüber stehen, daß er in Formen wie Wortvorrath vieles schon weiß oder leicht räth. Es ist der Weg, den Herder schon vor mehr als hundert Jahren mit begeisterter Wärme und tief begründet als Fortschritt im Sprachunterricht überhaupt gefordert hat: „So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik“ (s. S. 83), d. h. es ist der Naturweg, von dem im Eingange der Schrift wol genug die Rede war, der Weg, auf dem der Schüler nicht bloß Sprachkenntnisse, sondern zugleich noch Anderes, Wichtigeres für sich gewinnen kann, ich wage zu sagen nach dem, was im Verlauf dieser Schrift oft vorgetragen ist: die rechte Selbständigkeit den Dingen der Welt gegenüber, daß er, in ihre verworrene Erscheinung nachher mitten

*) Ich habe die Frage vor Jahren einmal mit Rud. v. Raumer in wolwollendem Streit mündlich behandeln können; er stand entschieden auf dem überlieferten Standpunkte, gab aber doch endlich zu, daß der meinige auch denkbar wäre.

hineingestellt, die tiefe Ordnung darin finden lerne; das muß man im Kleinen zu lernen und zu üben anfangen, um die Kunst dann auf Größeres übertragen zu können. Wie oft und wie früh ist die Welt einem Buche verglichen worden, und wie treffend ist das Bild. Und die Schrift darin wird gern Hieroglyphen verglichen, für die uns von der Schule an Schlüssel an die Hand gegeben werden, auch gute, erprobte, aber das Selbstfinden des Besten und Wichtigsten bleibt bekanntlich trotzdem keinem erspart, es bleibt auch in der „Schule des Lebens" die Hauptkunst, die zu lernen ist — mache man es doch also entschlossen auch in der wirklichen Schule schon zur Hauptkunst und Hauptaufgabe. Dazu bietet aber kein Lehrgegenstand die Mittel so trefflich, als die Schulphilologie, die rechte Behandlung des Sprachunterrichts, ich kann mich wol auf den durchgehenden Grundgedanken meines ganzen Schriftchens berufen als Beweisführung. Die ältere Gestalt der Muttersprache aber eignet sich darum vorzugsweise zu dieser Lehre, weil sie einmal fern genug absteht, um dem lernenden Geiste reiche Arbeit zu geben, anderseits doch nahe genug, um der Arbeit guten und ganzen Erfolg zu verheißen, neben dem, daß die heutige Gestalt von selbst den denkenden Geist fast auf Schritt und Tritt an die Vorzeit verweist zur Gewinnung der Klarheit, wie vorhin weiter ausgeführt ist. Wozu will man denn aber dieser Arbeit die Langeweile des bloß grammatischen Unterrichts anhängen, wenn es da möglicher ist als bei jedem andern Sprachunterricht, auch das nöthige grammatische Wissen gleich am lebendigen Ganzen zu gewinnen?*) Wenn er fürs Latein so ganz unentbehrlich und gar nicht weg zu denken ist nach uralter Schulüberlieferung, die noch ins alte Rom selber zurück geht, so wirkt da unwillkürlich noch heute das ursprüngliche Ziel des lateinischen Unterrichts nach: die Schüler correctes Latein schreiben zu lehren (statt der einreißenden Entartung durch die Volkssprache); es galt damals, die Sprache auf der erreichten Höhe der Litteraturblüthe in der da gewonnenen Form fest zu halten gegen Einflüsse, die ihr nach dem nothwendigen Verlauf der Dinge und dem Recht des Lebens

---

*) Selbst von Koberstein — wir wissen ja alle, was er uns ist — erzählen Schüler, die ich befragen konnte, von Langerweile, die sie in seinen Grammatikstunden geplagt hätte.

den Untergang drohten. Man sieht da wieder, wie wenig die Gleichstellung des altdeutschen Unterrichts mit dem lateinischen paßt.

Das grammatische Wissen an sich braucht auch bei diesem Verfahren gar nicht einmal zu kurz zu kommen, so weit es in das Schulziel fällt, ja selbst auf jenen philosophischen Gewinn, oder wie man es bescheidener nennen mag, der vorhin der streng systematischen Grammatik zugeschrieben wurde, braucht man dabei nicht zu verzichten. Beides wird nur auf anderem, d. h. dem lebendigen Wege erworben, durch Selbstthätigkeit des Schülers, auf die mir gerade hier alles ankommt, eben damit auch das Systematische daran, das man ja wirklich als Hauptsache und Abschluß ansehen kann zur wirklichen Durchbildung, sein wirkliches Eigenthum werde; das kann es aber, mehr als andere Kenntnisse, nur durch Selbsterwerb, durch eignes Zugreifen, so viel ihm auch der Lehrer dabei an die Hand gehen oder geben kann.

Der Unterschied ist für den Schüler ungefähr wie zwischen einem Herbarium der Heimat, das ihm vom Vater fertig gekauft wird, und einem, das er sich selbst zusammenbringt aus Wald und Flur. Bei jenem tritt ihm alles in geschlossener Ordnung auf einmal entgegen, bei diesem muß er sie sich selbst nach und nach herstellen — aber m u ß paßt da gar nicht, denn die Freude daran nach dem ersten Gelingen macht aus dem Muß ein freies strebendes Will, wenn man einmal so sagen darf.

Unter den vielen geistreichen Sprüchen, die in knappem Latein als Niederschlag alter schwerster Geistesarbeit in Schule und Wissenschaft auf uns gekommen sind, bewundere ich von jeher besonders auch die Forderung, die Schule müsse das Gelernte in succum et sanguinem vertere, es müsse in Saft und Blut übergehen. Das ist der schärfste Protest gegen das bloße Gedächtnißlernen und spricht zugleich am besten aus, was ich hier meine.

Jeder erinnert sich wol, daß man einmal solches Sammeln und Sichten eifrig betrieb (vergl. S. 29 fg.) und welche Lust dieß Treiben der Nebenstunden begleitete, daß diese wol noch im Alter als die im reinsten Lichte leuchtenden Stellen des Lebens erscheinen, in denen auch alle Mühen froh beleuchtet sind. Die Lust hieng aber nicht bloß an dem neuem Stück, das man erwarb, sondern mehr noch, wenn man sich dann zu Hause über seine Sammlung setzte, an dem Suchen und Finden der Stelle, die ihm in der

Ordnung zukam, und noch mehr daran, wenn man damit diese Ordnung wachsen sah und nun die einzelnen Stücke in der wachsenden Ordnung erst ihren Werth gewannen. Das ist wieder so ein Wink der Natur, die uns da durch einen uns angebornen Zug oder Drang den Weg weisen will, auf dem Geist und Gemüth sich zur Bezwingung des Lebens und der Welt durcharbeiten kann. Das ist der Weg, auf dem man in Dingen der Welt, in welchen immer, in rechter Weise zu dem sog. System gelangt, auf dem, wunderbar genug, die höchste und schwierigste Aufgabe mit der reinsten Geisteslust begleitet sein kann (vergl. S. 17). Die Schule muß den Weg also auch gehen, und wenn sie, wie die Wissenschaft überhaupt, uns Nachgeborenen eine Menge allgemeiner Begriffe und Ideen in knappen trefflichen Worten mittheilt, wie das beste Erbe der ganzen Vorzeit, den sicheren Niederschlag der Erfahrungen und Arbeiten der besten Geister aller Zeiten, wenn sie uns die ganze Herrlichkeit gleichsam in den Schoß schüttet, wie den Schlüsselbund zu den Räthseln der Welt, so gilt doch gerade von diesem Erbe aufs allerstrengste Goethes tiefes und großes Wort: „Was du ererbt (d. h. als Ererbtes) von deinen Vätern hast, Erwirb es, um es zu besitzen.“ Den nächsten und bequemsten Weg aber, diese Kunst zu lernen und zu lehren, bietet die Sprache dar, dieß Bild der Welt im Kleinen, in dem auch die Weltverhältnisse selbst sich im Kleinen darstellen, eine rechte Vorschule für die Schule der Welt.

Um aber auf die mittelhochdeutsche Grammatik in der Schule zurückzukommen: hier ist diese Übung, die ich mir, ich wills nicht läugnen, gern für allen Sprachunterricht als den natürlichsten und fruchtbarsten Weg denke, am leichtesten zu haben, weil die Schüler die Grundlage schon fertig mitbringen, wirklich auch als selbsterworbene von Kind auf. Wenn erst eine genügende Zeit lang unter Führung des Lehrers aus den Nibelungen u. ä. gelesen worden ist in lebendiger Weise, daß sie nun in dem alten Stil mit seinen Formen und Gedanken erst gelebt haben, dann wäre es Zeit, einmal auch die grammatischen, wol auch syntaktischen Formen, so weit sie von der heutigen abweichen, ihrer Erfahrung abzufragen. Irrthümer werden unterlaufen, dafür ist ja der Lehrer da, aber die Formen, wie sie sich nun zum System zusammenschließen, sind ihnen nun, wie in jenem selbst-

geschaffenen Herbarium die einzelnen Stücke, an deren jedem ihnen eben auch ein Stück vom Leben hängt, von eigenem sowol, denn jedes einzelne hat seine kleine Geschichte für den Sammler, als vom Leben der Pflanzen selbst, die sie ja in ihrem Zusammenhange mit ihrer Umgebung, in ihren Lebensbedingungen haben kennen lernen, wie dort die Worte nach Inhalt und Form im Dienst eines Gedankens, eines Satzes. Und nun denke man sich den Unterschied zwischen dem herkömmlicheu „Hersagen" (wie der trefflich bezeichnende Ausdruck dafür ist) des auswendig gelernten todten Schemas, mit kalter tonloser Stimme, diesem sicheren Zeichen augenblicklicher innerer Leere oder Leblosigkeit, dabei mit dem herkömmlichen eingestreuten Unwillen des Lehrers, der Ängstlichkeit gerade der gewissenhaften Schüler inhaltlosem Gedächtnißkram gegenüber u. s. w., und anderseits dem Vorgang, wo die Formen, wie sie in der Grammatik zusammengehören, aus der eignen Erfahrung der Classe zusammengesucht werden: der Unterschied ist wie zwischen Nacht und Tag, schon der Ton der Stimme zeigt es, die nun warm und froh klingt, weil sie eigenes Leben zu Tage fördert. Wie reizt nicht schon gemeinsames Suchen, wo einer dem andern zuvorkommen will (es ist wieder etwas von jenem Reiz des Räthselrathens dabei), wie ermuthigt den Einen etwas richtig Gefundenes, das entlegener war, wie wenig verdrießt den Andern eine nöthige Berichtigung, da er doch selbst schon auf dem Wege zum Rechten war, wie tritt an die Stelle von Verdruß, Unwillen und Langerweile (auch beim Lehrer) ein frohes Treiben und Streben: es waltet in Allen die Freude des gemeinsamen Arbeitens Vieler zu Einem Ziele, die höchste Freude, die es gibt, weil dabei das Ziel nicht in den Einzelnen versetzt ist, sich selbst geltend zu machen (wie beim Gedächtnißwissen), sondern als eins für alle vor sie hingestellt, daß alle einander dahin helfen — freilich könnte wol fast jede Unterrichtsstunde so gestaltet werden, wenn man die Sache und die Schüler recht anfaßte.

Ich glaube ungefähr fertig zu sein mit dem, was mir für den nächsten Zweck vorschwebte, möchte aber doch noch einige Punkte hervorheben, den Bildungswerth weiter zu zeigen, den der Unterricht im Altdeutschen für die besten Schulzwecke haben kann.

Einmal für die Übung und Ausbildung des geschichtlichen Denkens, dessen Wichtigkeit ich nicht hoch genug anschlagen kann,

wie denn im Verlauf der Schrift oft genug davon die Rede gewesen ist, auch um zu zeigen, wie man mit dieser Übung schon in den untersten Classen beginnen kann an der Hand des Unterrichts in der Muttersprache; nun möchte ich noch deutlich machen, wie sie in den höheren Classen weiter und auf eine Höhe geführt werden kann, die mittelst des Altdeutschen leichter zu erreichen ist als mit anderem Unterricht. Ich habe oben (S. 244) in den Versen aus Walther spilnden gesetzt, der Kürze wegen. Die beiden ältesten Handschriften geben vielmehr spilden, eine etwas spätere aber spilnden, eine noch etwas jüngere spilenden. Darin drückt sich mit glücklichem Zufall eine Bewegung ab, für deren Beobachtung zwar die Wissenschaft noch nicht Zeit genug gefunden hat, die aber schon Primanern zugänglich ist, sogar zum Selbstfinden bei leichter Andeutung des Lehrers, eine lehrreiche Bewegung im grammatischen Bewußtsein der Zeit. Das älteste spilden ist die Sprechform, in der man sich die unbequeme Häufung der Laute -lnd arglos mundgerecht gemacht hatte, wie das jetzt noch in ähnlichen Fällen arglos geschieht auch im Munde Gebildeter, Studierter.*) Wenn aber der Schreiber der Pariser Handschrift das verschluckte n wieder einsetzte, der der Würzburger auch noch das e, so sieht man da dem bequemen Sprechen gegenüber das grammatische Gewissen erwachen bei den Schreibern, die man sich der Sprache gegenüber überhaupt als die Gebildetsten denken muß (mit Ausnahmen natürlich), die beim langsamen Schreiben Zeit genug hatten, über die Sprachform nachzudenken, mehr als der schaffende Dichter, die denn auch treulich an der Herstellung des grammatischen Bewußtseins gearbeitet haben, wie nachher die Drucker, Setzer, Correctoren, was dann zur Herstellung unserer heutigen Sprachgestalt geführt hat. Das ist im Kleinen an jenem lehrreichen Falle in der Nähe sicher zu sehen, an dem der Schüler den Blick gewinnen kann für diese wichtige und für menschliche Dinge überhaupt lehrreiche Bewegung. Es

*) Ähnlich ist z. B. gegenwärtig eine oft zu hörende Aussprache von allenfalls, das fast schon wie annfalls klingt, womit eigentlich alnfalls gemeint ist; ebenso hört man allerdings als ardings sprechen. Die Primaner würden das gleich bestätigen können, wenn der Lehrer darauf käme, vielleicht aus ihrer eignen Mitte, wo sich welche über diesem anfalls, ardings ertappen würden, wenn sie nicht gar den Lehrer selbst darüber ertappen.

handelt sich dabei um einen Kampf zwischen dem Bedürfniß des frischen, raschen Lebens, das auf die Sache dringt und die überlieferte Form als Fessel empfindet, und dem ruhig denkenden Bewußtsein, das eben auf die Form dringt und diese streng festzuhalten oder wiederherzustellen und zurückzubilden bestrebt ist, was daran durch den Gebrauch des Lebens abgenutzt, verwüstet oder verbildet wird, wie es ihm scheinen muß. Es ist leicht zu sehen, daß da ein Geschehen vorliegt, das überhaupt eine wichtige Rolle hat im Menschenleben im Großen und Kleinen, das aber an der Sprache am bequemsten zu erkennen ist, und zwar an der Muttersprache, weil man da von Haus aus eigentlich inmitten der Bewegung steht oder geht, für die nur das Auge zu öffnen ist. Und solche Lehre ist nach meiner Meinung die Schule den reiferen Schülern auch schuldig, in deren Geistern die Stelle dafür bereitet ist, die Schule darf sie nicht leer lassen. Solche Lehre ist etwas von jener gesunden Sprachphilosophie, die oben berührt wurde und eine gesunde Lebensphilosophie in ihnen aufbauen helfen kann.

Jener Kampf zwischen dem Leben und dem Denken durchzieht übrigens unsere ganze Sprachgeschichte, ist schon in althochdeutscher Zeit zu erkennen z. B. an Correcturen bei Schreibern, denen die Sprechform in die Feder gerathen war, die sie doch nachher noch berichtigt haben (s. z. B. in Grimms Wörterbuch IV, 1, 1597), ist dann lebhaft im Gange im 12., 13. Jahrhundert, wie die Vergleichung der älteren und jüngeren Handschriften sehen läßt (Beispiele wie jenes aus Walther sind aus den Varianten leicht in Menge zu haben, besonders hübsch aus denen zu Wolframs Dichtungen) und ist noch heutzutage keineswegs zum Ziel geführt, wie man leicht meint. Denn wenn nun z. B. **Wilpert** und **Wildbret** ruhig neben einander gelten, so hat vor dem denkenden Bewußtsein eigentlich nur das zweite ein Daseinsrecht, das erste ist die noch nicht berichtigte bequeme Sprechform des Jagdlebens mit seinem Recht des raschen, frischen Wesens; doch auch **Wildbret** selber ist schon eine Kürzung von **wild gebräte**, wie die ursprüngliche Form war. Ebenso sind **Unschlitt** und **Inselt** eigentlich Brüder, nur als solche nun ganz vergessen (mhd. unsliht, dann ünsliht u. s. w.) und werden nun gewiß für immer neben einander gehen. Daneben aber ist jene Wiederherstellung in grammatischen Dingen gerade in unserer Zeit besonders lebhaft

im Gange und erfolgreich, von der Schule ausgehend und gefördert durch ein neu erwachtes Bildungsstreben. Es ist z. B. nicht sehr lange her, da hörte man in meinem Lebenskreise Leipzig, fertig, nöthig auch von Gebildeten nicht anders aussprechen, als ohne das i der Endung, das bequem verschluckt wurde (daher noch im Verse nöth'ge Hülfe, ew'ges Leben u. dgl.); jetzt dagegen wird die volle Endung nicht bloß von jedem Gebildeten verlangt, auch beim sog. gemeinen Mann tritt sie wieder auf, wie ich kürzlich von einem Arbeiter in einem Athem Reenlichkeet und schönstes volles nöthig neben einander hörte. Damit kann denn der Schüler den Faden der Bewegung in seinem augenblicklichen Ende in der Nähe fassen, an sich selber, und sie von da aus bis in die älteste Zeit zurück übersehen und ihre Gesetze erkennen lernen. Denn auch hier muß das Erkennen von der Nähe ausgehen, in der wir mit dem Leben selber mitten inne stehen, und kann nur von da aus auch das Ferne lebendig ergreifen.

Für diesen Blick ins Weite, über die lebendige Ferne hin mit ihrem Wachsen und Werden und für die Schulung und hohe Freude und Stärkung, die er den Geistern geben kann, bietet überhaupt unsere Sprache den besten Stoff dar, einen wahrhaft auserlesenen Stoff, wie keine andere Sprache, die wir sonst betreiben zu Bildungszwecken. Ich habe vom Althochdeutschen und Gothischen noch nichts erwähnt, geschweige vom Altsächsischen u. s. w., zumal schon das Mittelhochdeutsche genug zu vertheidigen gab. Aber es ergibt sich aus dem Vorigen allen wol von selber, daß auch die beiden ersten Sprachgestalten nicht ganz oder für immer von den höheren Schulen fern bleiben können, wie ich mir für die Schüler niederdeutscher Zunge auch das Altsächsische als ihrem Sprachbewußtsein nicht fremd bleibend denken mag. Diese müßten doch, glaub ich, einmal vom Heliand kosten, daß ihnen der Eindruck bleibt und daß ihr Niederdeutsch von heute, das nach Kräften zu retten, mir als eine dringliche Aufgabe der Schule dort erscheint, seinen edlen Hintergrund erhalte, wenn auch nur wie mit einem ahnenden, aber ewig anziehenden Blick auf ein Gebirge, das den Gesichtskreis des Alltagslebens begränzt, zumal es auch für das Englische einen kleinen Ersatz des Angelsächsischen geben kann. So müßten, dünkt mich, die Schüler der Gymnasien auch vom Gothischen einmal kosten, nicht bloß der grammatischen Formen wegen, was ja neben-

hergehen kann, sondern daß sie einmal in ihrem Leben diese Gestalt, in der unsere Sprache zuerst vor uns tritt in so alter Zeit, so schön und reich, so eigenartig und vielfach doch gleich noch als nahe stehend und vertraut empfunden, daß sie diese Gestalt einmal vor sich sehen und zwar keine „Kenntniß", aber einen Geschmack davon, ich sage am liebsten eine Fühlung damit gewinnen, das genügt für den Schulzweck. Das gothische Vaterunser müßte in jeder Prima einmal vorgenommen werden, nicht zu gründlich philologischer Behandlung, sondern daß sie den Gothen einmal reden hören und — von innen heraus verstehen, diese wichtige Leistung, sonst so schwer und hier so leicht zu ermöglichen, da sie den hohen Gehalt in sich lebendig dazu mitbringen und ihren von Kind auf eingewachsenen Text überall von selbst hindurchhören. Sie werden es, so lebendig aufgenommen und nicht grammatisch zerpflückt und zerfasert, nach einer Stunde halb auswendig können, das Grammatische daran ist aber dann leicht zu verwerthen und ihnen zu frohem Gewinn zu bringen als ehrwürdig schöner Hintergrund der deutschen Grammatik überhaupt. Man müßte aber den griechischen Text dazu nehmen, und wenn sie da Deutsch und Griechisch in solcher Vorzeit als Nachbarn und Zeitgenossen in so naher Berührung sehen, fühlen, fassen, so wird das ein Eindruck, der ihnen nie wieder vergeht und den die Schule dem gebildeten oder studierten Deutschen ins Leben mitzugeben schuldig ist, scheint mir. Und neben das gothische Vaterunser könnte das althochdeutsche gestellt werden aus dem sog. Tatian (34, 6 fg.) mit dem lateinischen Texte zusammen. Das würde noch weniger Zeit wegnehmen und den Schülern einmal die Sprache des 9. Jahrhunderts zu Gehör und Gefühl bringen an dem wolbekannten Inhalt. Die Vergleichung des Gothischen und Althochdeutschen würde sich dabei von selbst machen und an einer bestimmten Stelle einen beschränkten und doch fruchtbaren Blick geben auf die Entwickelung, welche die Sprache durchlaufen hat; das Mittelhochdeutsche, das sie schon wüßten, würde von selbst dazu treten, und so gewönnen sie einen deutlichen, wenn auch kleinen Begriff davon, wie fern und doch zugleich nahe das Gothische dem Althochdeutschen steht, wie fern und wie nahe dieses dem Mittelhochdeutschen, immer mit Rücksicht auf das Neuhochdeutsche, das als Ausgangs- und Zielpunkt stehen bleiben

muß. Greift es der Lehrer richtig an, daß er sich namentlich nicht zu weit ins Einzelne und Kleine vertieft, sondern zugleich den großen Blick aufs Ganze festhält für sich und die Schüler (worunter die Genauigkeit im Einzelnen, so weit sie nöthig ist, gar nicht zu leiden braucht), so kann in wenigen Stunden viel gewonnen sein für das Ziel, das sich die Schule zur Zeit stecken kann. Man braucht ein großes Gewebe nicht ganz zu übersehen, wo es sich nicht um statistische Vollständigkeit handelt, man kann auch an einem kleinen Stück von der Art des Gewebes einen Begriff bekommen. Freilich wäre, unter eben diesem Gesichtspunkt, auch ein Stück von unserer alten Stabreimdichtung wünschenswerth oder nöthig, daß sie von dieser wichtigen Gestalt unserer Dichtung nicht bloß in der Literaturgeschichte wie von ferne reden hören, sondern sie einmal lebendig vor sich sehen. Das um so mehr, als sie der gebildeten Welt nun durch Richard Wagner so nahe gerückt ist, daß es nachgerade für die Bildung wol eben so nöthig erscheint, vom Stabreimvers einen rechten Begriff zu haben, wie vom Hexameter. Aber freilich ist aus den wenigen geretteten Resten die Auswahl schwer und die Behandlung in der Schule macht Noth, wenn sie gut und genau sein und doch nicht auf die gelehrten Schwierigkeiten und wechselnden Theorien eingehen soll, was nicht thunlich ist. Doch auch dafür müßte sich Rath finden, daß der Hauptzweck erreicht würde, den Schülern eine lebendige Fühlung mit dieser ältesten, so ganz eigenartigen Kunstform mit ins Leben zu geben, die eigentlich als Hintergrund nöthig ist, um die nachherige Kunstform mit ihrem Rhythmus und Reim im rechten Lichte zu sehen.

Endlich möchte ich noch einen Punkt hervorheben, der den Bildungswerth unserer alten Sprache von einer Seite zeigen kann, wo er vielleicht ganz besonders zeitgemäß ist für uns. Jeder, der über die alte Literatur kommt, freilich weniger vom gelehrten, als vom menschlichen Standpunkt aus, fühlt sich von einer eigenthümlichen Frische angehaucht, es ist als ob vom Stil wie vom Inhalt uns Morgenluft anwehte, während unser Geist so viel in schwüler Luft athmen muß, wo einem das frohe Athemholen ganz ausgehen will. Das hat verschiedene Gründe, deren sich bewußt zu werden schwierig, wol auch nicht eben nöhig ist. Aber einer, glaub ich, läßt sich leicht deutlich machen, ich meine die Art, wie

damals die Erscheinungswelt an- oder aufgefaßt wurde im Unterschied von heute, d. h. so wie sie uns wirklich erscheint, wie sie leibhaftig vor die äußeren Sinne tritt, nicht wie sie in unseren Gedanken, vom inneren Sinn umgestaltet wird. Das letztere ist der Zug unseres Denkens und Redens, in den wir von Jugend auf hineingezogen werden durch die Schule, die Bücher u. s. w. Dieses sinnliche Denken, wie man es kurz nennen kann, ist es mit, was uns aus der alten Rede erfrischend, belebend anweht, was den inneren Sinn, der jetzt so früh in eine Art Altklugheit hineingetrieben, also eigentlich einem vorzeitigen Alter zugeführt wird, jugendlich anhaucht. Diese jugendliche Lebensfrische ist es, die uns an Homer so anzieht, alle Zeiten angezogen hat und besonders im vorigen Jahrhundert bei uns eine ausbrechende Begeisterung erweckte, die gerade bei den größten Geistern am lebhaftesten auftrat, daß man, wie Goethe, sogar vom heiligen Homer sprach. Sie ist aber auch in der Nähe, im eignen Hause zu haben, und da muß man doch bei Bildung der jugendlichen Geister anfangen. Es ist eigentlich schon früher im 5. Capitel oben davon die Rede gewesen, belegt an Resten solches Denkens, die noch in der Sprache des Alltags sitzen geblieben sind aus alter Zeit. Die letztere aber ist ganz durchzogen, ganz voll davon und es braucht nur an einzelnen besonders günstigen Stellen des alten Sprach- und Denklebens der Blick dafür eröffnet zu werden, dann sieht man leicht selber überall durch den Schleier der verwischenden Abstraction hindurch die ursprüngliche frische Lebendigkeit, die jedem so eigenthümlich wohl thut und damit allein beweist, wie nöthig sie uns ist. Ich suche einige solcher besonders deutlicher Fälle zusammen, während darüber allein ein ganzes Buch geschrieben werden könnte.

Wenn z. B. im 13. Jahrhundert der Titel eines Buches so lautet:

Ich bin genant Bescheidenheit,
diu aller tugende krône treit.
mich hât berihtet Vrîdanc u. s. w.,

so sprach da das Buch selbst den Leser an, wie jetzt noch Glocken mit ihrer Inschrift den Beschauer. Die Glocke hat freilich wirklich Stimme, aber das Buch hatte sie in alter Zeit auch, weil man da laut las, wie das jetzt noch bei alten Leuten vorkommt, die wenig lesen und es von der Schule her nicht anders wissen und

können. Und auch wenn wol Geübte und Gelehrte schon still lasen, so hörten sie doch die Worte in sich klingen, wie das auch jetzt noch bei der Jugend und bei lebendigen Geistern der Fall ist, die denn auch nichts schreiben mögen, ohne daß sie es in sich klingen hören, wie mit dem Tonfall der lebendigen Rede. Der Leser dort list aber, was das Buch, das er vor sich hat, zu ihm spricht, und wirklich nicht er, sondern das Buch spricht eigentlich, spricht durch ihn. Das Buch? nach unsrer Denkweise vielmehr der Verfasser, wie denn jetzt noch gesagt wird z. B.: Goethe spricht davon da und da, das hat schon Schiller gesagt u. dgl. Aber dieses „Sprechen" mittelst des Buches ist für uns in Wahrheit so wenig noch ein Sprechen, als das „Singen", an dem die Dichter fest halten, während sie dabei stumm am Schreibtisch sitzen (wol auch mit der Cigarre im Munde), noch ein Singen ist; man hört ja nichts mehr, oft wol auch nicht einmal mit dem inneren Gehör, es huschen meist nur noch sogenannte Vorstellungen und Begriffe in uns vor der Stirne hin, die an Art immer mehr algebraischen Zeichen sich nähern, die freilich nicht klingen können. Dort aber tritt sogar der Dichter sein Sprechen ausdrücklich an sein Buch ab, indem er seinen Namen nicht einmal selber nennt, sondern das Buch ihn nennen läßt: mich hât berihtet Vrîdanc. Ist das nicht zu gekünstelt und geht in Unwahrheit über? Ich glaube nicht, es gibt vielmehr genau die Wirklichkeit wieder: da hat ja der Lesende das Buch vor sich, nicht den Dichter selber; Freidank hat sich also, als er das entwarf und schrieb, den bestimmten einzelnen Fall in aller Lebendigkeit vorgestellt und wiedergegeben, während wir unwillkürlich immer möglichst rasch ins Allgemeine, Begriffliche streben, das doch nur im bestimmten einzelnen Falle wirklich erscheint oder wirklich wird. So war das Denken der alten Zeit, das wir Kinder des 19. Jahrhunderts als Lehre so gut brauchen können, da wir unter andern Unarten auch ganz schrecklich an falschen oder windigen Allgemeinheiten leiden. Kommt nun der Lehrer über einen solchen Fall und spricht bloß von Personification, wie das Herkommen ist, so urtheile der freundliche Leser selber nach dem Vorigen in seinem Gefühl, was damit gesagt und den Schülern gegeben ist!*) Mir wäre es eine

---

*) Vergl. übrigens die Ausführung S. 103 fg.

Freude, wenn es ihm ergangen wäre wie mir, daß ich das liebe Wort über der Ausführung beinahe ganz vergessen hätte, obschon ich vorher gar wol pflichtschuldig daran gedacht hatte. Man wird ja diese altüberlieferten Schulausdrücke, in denen uns die Schulerfahrung so vieler Jahrhunderte zusammengepreßt, aber auch eingetrocknet vorliegt, im Schulgebrauch nicht wieder todt machen können, aber wieder lebendig machen sollte man die halbtodten, wieder mit dem Saft des vollen Lebens erfüllen, das ist man den Schülern ich möchte fast sagen, um Gottes willen schuldig!

Dieses lebendige Denken unsrer Vorfahren, im Vergleich mit unserem begrifflichen, läßt sich auch an einem Sprachgebrauch, Bücher und Lesen betreffend, recht deutlich erkennen. Man las da nicht in, sondern an einem Buche oder Briefe, z. B. Hartmann im Anfang des armen Heinrich:

Ein ritter sô gelêret was,
daz er an den buochen las,
swaz er dar an geschriben vant.

Warum damals an, jetzt in? Das Geschriebene, Gedruckte steht doch in dem Buche? Ja, wenn dieses geschlossen auf dem Bücherbrete steht, aber auch, wenn man darin list? Rascher deutlich wird es bei einem brieve (auch Urkunde): in dem steht das und das, wenn er geschlossen ist, list man ihn aber, so liegt er vor uns als Fläche, an welcher die Schrift steht, wie ein Gemäl an der Wand, nicht in der Wand (vergl. am Boden, an der Decke, am Berge, am Himmel neben im Himmel u. s. w.). Und so wurde denn damals auch das Buch gedacht, nicht für sich dort auf dem Brete, ohne lebendige Beziehung zum Menschen, sondern im Gebrauch, also geöffnet vor dem Leser liegend. Ist das nicht richtig, nicht ganz genau gedacht? Man kann kaum an einem anderen Falle so deutlich sehen, wie unser begriffliches Denken und das alte lebendige sich unterscheiden, und das ist für die jungen Geister außerordentlich fruchtbar und froh anregend, wenn ich nach dem Vergnügen urtheilen darf, das ich davon hatte, als mirs einmal einfiel.

Die Primaner würden es übrigens, auf wenige Winke des Lehrers hin, sicher selber finden, und dann wäre es ihnen noch einmal so viel werth, es wäre wieder einmal ein selbstgelöstes Räthsel.

Besonders hübsch und deutlich zeigt sich, wie scharf damals Auge und Gedanken die wirkliche Erscheinung auffaßten, an der geläufigen Wendung für weiter zurück, hôher ûf, oder bloß hôher, z. B. er hiez in hôher ûf gân, stant hôher ûf, tritt weiter weg, wîchet hôher baz, weichet weiter zurück. Woher das? „Das Ferne erscheint auf einer ebenen Fläche immer höher.“ Benecke zum Iwein 5288. Das sehen wir jetzt auch noch vor uns tagtäglich, und, merkwürdig genug, sehens doch nicht mehr, außer bei der See am Strande, die da zu auffällig als ansteigende Fläche vors Auge tritt, allenfalls auch an einem größeren Teiche. Es ist ein froher Augenblick, wenn den Schülern das Auge dafür geöffnet wird, gleich am Boden des Schulzimmers (und ein Vergnügen für den Lehrer, es ihnen zu öffnen), es ist ihnen eine überraschende Entdeckung, sie probierens sofort allenthalben und sehens nun auch z. B. am Tische, wenn sie davor sitzen. Warum wir das aber jetzt nicht mehr sehen? Das ist das Lehrreichste daran, auch für die Schüler. Wir denken die Fläche, die vor uns ansteigt, nehmen sie gleichsam als Ding an sich in die Gedanken, und sehen dann auch mit dem Auge nicht mehr, was es sieht, sondern was wir denken.

Daß mit dieser Lehre unserm begrifflichen Denken in seinem hohen Beruf ein Abtrag geschehe, fürchtet wol niemand, und wer es etwa fürchtet, dem traue ich mir zur Beruhigung zu sagen, daß die jungen Geister damit eigentlich auf den Weg geleitet werden, den Goethes Denken gieng. Ich meine sein sog. gegenständliches Denken (vergl. in Grimms Wörterbuch unter gegenständlich), das der Leipziger Philosoph Heinroth an ihm entdeckte, wie er selbst davon Nachricht gibt in dem Aufsatz „Bedeutende Förderniß durch ein einziges geistreiches Wort“ v. J. 1823, wo er den Kern von Heinroths tiefgehender Ausführung so zusammenfaßt, er habe an ihm beobachtet, „daß mein Anschauen selbst ein Denken, mein Denken ein Anschauen sei“. Damit ist aber im Grunde das moderne und das alte Denken in eins gesetzt mit Aufhebung ihres Unterschieds und ihrer Trennung, das begriffliche und das lebendige, das abstracte und das concrete, das subjective und das objective, das Denken der Dinge an und für sich, aus ihrem Zusammenhange herausgenommen, und das Denken der Dinge in ihrem lebendigen Zusammenhange außer uns.

Wer die Verhältnisse und Zustände unserer Geisteswelt und alles dessen, was daran hängt (und es ist eben wirklich alles), unbefangen und parteilos beobachtet, der muß wol sehen und sagen, daß das Heil unserer Zukunft davon abhängt, daß jene beiden Richtungen ihren Gegensatz aufgeben, zusammenarbeiten lernen und sich auf einer Linie zu einem Ziele zusammenfinden, und wenn oben einmal dieß Ziel so bezeichnet wurde, daß wir durch einen gesunden Realismus hindurch wieder zu einem gesunden Idealismus kommen, der uns im kleinen und großen Leben nun so schmerzlich fehlt, so möchte ich das Ziel noch lieber und schärfer bezeichnen als eine Ineinssetzung von Realismus und Idealismus, also als eine Überwindung der Trennung und des Unterschiedes beider: wo das getroffen wird, da geht die große Lebenslinie alles unsres Strebens von selber zugleich vorwärts und aufwärts. Das ist freilich mehr abstract und akademisch geredet, was ich gar nicht liebe. Aber wer in diesen Fragen einige eigne Erfahrung in sich hat (gewöhnlich aus Schmerzen gewonnen), der wird doch wol freudig ja dazu sagen, zu dem angegebenen Richtwege zwischen den Gegensätzen hindurch wie zu dem Ziele, das dann in Aussicht tritt und gar nicht in unerreichbarer Ferne hinter den Bergen oder im Monde steht, sondern jeden Augenblick in Jedem zur Wahrheit werden kann, erst im Kleinen, dann im Großen. Um das Abstracte daran in Leben umzusetzen, dafür kann ich mich wol auf die ganze Schrift berufen, die durchaus in jener Richtung strebt und arbeitet, um den Lehrern nahe zu legen, wie sie mit dem Unterricht in der Muttersprache den besten Hebel in Händen haben, um schon die Jugend auf jene gesunde Lebenslinie zu bringen. Was hängt nicht alles von ihnen ab! Gott segne unsre Zukunft — durch unsre Lehrer.

1. Sach- und Personenregister.

---

2. Wörterverzeichniß.

a. Deutsche Wörter.

(Die Abkürzung F. N. bedeutet: Familienname.)

b. Fremdwörter.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.